Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370262
Centre d'intérêt : 520

Brunet, Andrée.

Le tutorat centré sur la personne : phase III : une grille d'auto-observation / Andrée Brunet, Robert Quesnel. Rapport concernant la validation des trois composantes d'une grille d'analyse des styles d'enseignement des professeurs / par Marc Dumont ; Service[s] à la recherche J.T.D. -- [Sainte-Thérèse] : Collège Lionel-Groulx, Service de la recherche, 1991.
v, 45, [62] p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 1532-0330. Bibliogr. : p. [106].

ISBN 2-9802142-2-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Quesnel, Robert • Dumont, Marc • Services à la recherche J.T.D • Collège Lionel-Groulx. Service de la recherche

Descripteur(s) : Tutorat • Instrument d'analyse • Style d'enseignement • Validité • Comportement de l'enseignant • Relations maître-élèves • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : PEC (Instrument)

Ce document s'inscrit dans la suite d'une première recherche sur le tutorat centré sur la personne (EDUQ : 8770713). Il aborde la validation des instruments qui composeront la grille d'auto-observation des attitudes et des comportements des enseignants dans une approche tutorale. Il présente l'analyse, l'interprétation des résultats et les différentes prises de position qui ont mené à déterminer la configuration des nouvelles épreuves qui caractériseront la grille d'auto-observation. L'instrument de support à l'implantation de la démarche ou de l'approche tutorale est l'instrument PEC (analyse du style d'enseignement selon trois composantes, soit le professeur, l'étudiant et le contenu). Le document expose successivement les caractéristiques de l'échantillon dans le cadre de l'étude de validation, les méthodes d'analyse utilisées, les résulats obtenus pour chaque instrument puis ceux qui ont émergé lors de l'analyse des liens entre ces derniers. Il met finalement en lumière les principales conclusions à retenir pour la mise au point définitive et l'utilisation concrète du PEC. Les épreuves ayant servi à l'exercice de validation figurent à l'annexe 2.

Type de document :

9370262

LE TUTORAT CENTRÉ SUR LA PERSONNE

PHASE III
Une grille d'auto-observation

Andrée BRUNET
Robert QUESNEL

RAPPORT CONCERNANT LA VALIDATION DES TROIS COMPOSANTES D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES STYLES D'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS

PAR: Marc DUMONT
Service à la recherche J.T.D. Inc.

SERVICE DE RECHERCHE
COLLÈGE LIONEL-GROULX
DÉCEMBRE 1991

L'emploi de termes génériques masculins, tout au long de ce document, a pour seul but d'alléger le texte.

Le contenu de cette recherche n'engage que les auteurs et le Collège.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des affaires éducatives du collège Lionel-Groulx.

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.)

Dépôt légal - 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-9802142-2-1
© Collège Lionel-Groulx
Code de diffusion 1532-0330

1370262

REMERCIEMENTS

On ne peut passer sous silence la générosité de ceux qui nous ont supportés tout au long de la réalisation de cette production.

Les conseillers pédagogiques et les professeurs qui ont accepté d'administrer et de passer les différentes épreuves qui ont servi à valider les instruments de la grille d'auto-évaluation.

La complicité du service de recherche et de développement dont M. Gilles St-Pierre et Mmes Hélène Lavoie et Marie Cliche qui ont encouragé cette recherche et ont manifesté beaucoup de tolérance quant aux échéances.

Le collège Lionel-Groulx qui, par le support logistique, l'impression et la diffusion, nous a permis de vous offrir un produit de qualité.

Sans le souci de qualité manifesté par Francine Deslauriers au secrétariat, et Francine Minguez et Hélène Larose à la lecture, nous n'aurions pas réussi non plus à sortir le texte dans sa présentation actuelle.

A tous ces gens,

Merci!

TABLE DES MATIERES

Page

Preambule i

1. Orientation du rapport 1

2. Echantillon 1

3. Demarche d'analyse 2

4. Resultats des analyses pour chaque instrument 3

4.1 Partie I ("Comment je suis") de l'instrument d'Abraham (image professionnelle du professeur) 3
4.2 Partie II ("Comment je voudrais être") du questionnaire d'Abraham 8
4.3 Questionnaires d'attitude face à l'etudiant et au contenu 8
4.4 Questionnaire sur la relation pédagogique 12
4.5 Liens entre les instruments 15

5. Mises en situation 20

5.1 Analyse factorielle 20
5.2 Liens des mises en situation avec les autres questionnaires (validation) 22

6. Analyses finales sur les instruments épurés 26

6.1 Questionnaire d'Abraham 27
6.2 Questionnaire d'attitudes 28
6.3 Questionnaire de Hivon et Allard 28
6.4 Mises en situation 28
6.5 Verification de l'homogeneite des scores entre les sous-populations 32

7. Methode d'utilisation des instruments 34

Annexe I: Prevalidation de l'epreuve des mises en situation

Annexe II: Les epreuves ayant servi à l'exercice de validation

BIBLIOGRAPHIE

PREAMBULE

Ce document s'inscrit dans la suite d'une premiere recherche sur le tutorat centre sur la personne (Brunet, 1987). Il aborde la validation des instruments qui composeront la grille d'auto-observation des attitudes et des comportements des professeurs dans une approche tutorale.

Entre les premieres reflexions theoriques et ce projet de grille, il y a eu une demarche durant laquelle les concepts-clés de cette recherche ont été modifiés et adaptes à la lumiere des pratiques pedagogiques qui prévalent dans le contexte collegial actuel.

L'etat de cette réflexion et des premieres recherches exploratoires font l'objet d'un document intitule "Le tutorat centre sur la personne - phase II: une grille d'auto-observation - considerations theoriques" (novembre 1991[1]).

Comme ce document interesse davantage le chercheur que le praticien, il a reçu une diffusion limitee.

Toutefois, pour bien comprendre le passage entre la premiere etape et l'existence des epreuves qui seront validees dans ce document, nous pensons qu'il est utile de rappeler, en preambule, les grandes etapes du cheminement qui ont conduit à la facture actuelle de cette grille.

Approche tutorale

Dans le but de nous adapter davantage aux pratiques pedagogiques usuelles et de mieux prendre en compte les contraintes reliees à la charge des professeurs, nous avons opte pour le terme "approche tutorale" plutôt que celui de "tutorat", ce dernier etant trop identifie à une forme precise d'enseignement.

La definition que nous proposons est la suivante:

> "...l'approche tutorale en enseignement nous apparait comme une fonction d'encadrement de nature professionnelle, inscrite dans une perspective pedagogique et revêtant, en raison de son caractere individualise, un caractere privilegie qui tient compte de l'experience tres diversifiee de chacun des etudiants".

Une grille d'auto-observation

De plus, pour éviter de faire appel à un appareil logistique parfois sophistique et qui, de toute façon, necessiterait l'entrainement et la presence d'une tierce personne, nous avons choisi une grille d'auto-observation. Celle-ci se veut simple à comprendre et à interpreter. Elle devra servir de declencheur et de prise de conscience pour le professeur, tout en lui indiquant des pistes pour se perfectionner. Ce choix veut bien indiquer qu'il s'agit d'un instrument de perfectionnement et non pas d'un instrument de recherche même si deux obstacles majeurs devront être surmontes soit la desirabilite sociale et l'apport important des perceptions subjectives.

---

[1] Copie de ce document peut être obtenue au service de recherche, college Lionel-Groulx, 100, rue Duquet, Ste-Therese, J7E 3G6.

Les définitions des styles d'intervention

Partant des premières définitions proposées dans le tutorat phase I (Brunet, 1987), nous avons cherché à vérifier, par différentes techniques, si ces définitions étaient comprises de la même façon par un très grand nombre de personnes.

Les résultats obtenus confirment la présence de deux pôles, l'un caractérisé par une préoccupation du contenu des procédures et l'autre, par un intérêt pour l'étudiant, son progrès, sa prise en charge.

Cette bipolarité très accentuée ne répond cependant pas aux objectifs visés par les définitions: nous voulions obtenir une plus grande discrimination entre les pôles sur la base d'un continuum.

Après l'analyse critique des premières définitions, nous avons modifié certaines formulations et ajouté un nouveau type d'intervention: le laisser-faire. Voici le résultat de cet exercice.

Les six modes d'intervention

A) Les interventions de type directif

L'intervenant se centre sur la performance de l'étudiant. Il le ramène à l'ordre, conteste, confronte, critique, laisse peu d'alternatives. Ces sont des interventions qui portent sur le contenu, qui informent, qui structurent et qui évaluent.

B) Les interventions de type soutien directif

L'intervenant reste centré sur la performance de l'étudiant, il accepte de faire des changements dans l'adaptation de la tâche. Il y a quelques interactions. Il négocie, il réévalue, il se réajuste. Ce sont des interventions qui portent sur le contenu: qui informent, qui structurent et qui évaluent à partir de contenu de cours et des éléments de la démarche.

C) Les interventions de type instigateur

L'intervenant amène l'étudiant à clarifier ses buts et les étapes qui conduisent à leur réalisation. Il accepte diverses possibilités pour atteindre les objectifs. Il signale les progrès accomplis et rappelle le chemin à parcourir. Ce sont des interventions qui portent sur la clarification de contenu, sur l'interaction, sur le renforcement.

D) Les interventions de type pourvoyeur

L'intervenant complète les réponses de l'étudiant. Il incite celui-ci à découvrir ses possibilités et le stimule à les mettre en pratique. Ce sont des interventions qui portent sur le renforcement et l'utilisation des idées et des éléments hors contenu proposés par l'étudiant.

E) Les interventions de type catalyseur

L'intervenant offre à l'étudiant la possibilité de choisir ce qui lui convient le mieux. Il stimule les réponses originales, l'encourage à prendre des risques. Les interventions sont caractérisées par des questions ouvertes qui utilisent les idées de l'étudiant et des éléments hors contenu proposés par l'étudiant et l'intervenant.

F) L'absence d'intervention: le laisser-faire

L'intervenant est passif. Il ne réagit à rien qui émane des étudiants. Il ne s'intéresse pas à la performance. Il s'en tient seulement à son contenu. Il évite les situations qui posent des problèmes.

Le P.E.C.

Sur la base de ces nouvelles définitions, nous voulions présenter des mises en situation décrivant des scènes susceptibles de se présenter en classe et vérifier comment le professeur pouvait intervenir de façon à construire son profil privilégié d'intervention.

Inspiré par les critères respectant les propriétés de la grille d'auto-observation, un groupe de professeurs, sous la supervision d'Andrée Brunet, a alors élaboré 41 mises en situation.

La recherche d'une structure d'organisation de ces mises en situation pour aider le professeur à mieux interpréter son profil, nous a amenés à faire appel à différents auteurs. Ainsi, nous nous sommes inspirés des travaux d'Abraham (1982) et de Lecuyer (1978), pour décrire une image du soi professionnel qui, souvent en raison de l'estime qu'a le professeur de lui-même, détermine et oriente ses comportements. Les deux dimensions du management proposées par Blake et Mouton (1969) nous ont aussi fourni les assises pour mieux délimiter, sur un continuum, l'intérêt porté au contenu et à l'étudiant.

Ces trois composantes réunies, le professeur (P), l'étudiant (E) et le contenu (C), peuvent donner lieu à différentes configurations dans la mesure où l'on adopte pour chacune une échelle de 1 à 9. Un tel exercice fournit alors des références pour mieux interpréter les interrelations.

Forts de ces appuis théoriques, nous nous sommes alors appliqués à élaborer un instrument de mesure, le PEC, pour mieux cerner les réactions du professeur. Les énoncés de ces trois composantes ont été tirés de banques d'items déjà existantes.

Ces trois épreuves, tout en fournissant un support supplémentaire pour interpréter le profil du professeur, nous ont aussi guidés dans la répartition des mises en situation en fonction de ces trois volets.

Cette tâche, même si elle demeurait théorique, visait à établir une cohérence entre, d'une part, ce que nous avons convenu de nommer les attitudes du professeur mesurées par le PEC et, d'autre part, les mises en situation qui illustrent des façons pour le professeur de se comporter lorsqu'il est en situation d'encadrement pédagogique. Il va de soi que tous ces rapprochements devront être validés.

Les mises en situation

Une fois ces trois épreuves mises en forme, il nous restait à compléter celle des mises en situation en illustrant, sous forme d'alternatives, six façons différentes de réagir inspirées des six définitions proposées. Pour ce faire, les auteurs, assistés d'un groupe de professeurs, ont réalisé ce travail pour les 41 énoncés retenus.

Ainsi, nous nous retrouvons maintenant avec quatre épreuves qui devront subir les analyses psychométriques rattachées à ce genre d'instrument de mesure (analyse factorielle, homogénéité, fidélité), tout en précisant, de façon quantitative, l'interrelation entre le PEC et les mises en situation.

Ces quatre épreuves peuvent se décrire de la façon suivante:

1- le **P** traduit les caractéristiques de l'enseignant et comporte 55 énoncés. Le mode de réponse choisi est une échelle en 5 points. Le répondant est invité, dans un premier temps, à réagir en fonction de lui-même et, par la suite, en fonction du professeur idéal. L'écart obtenu constitue la cible de l'analyse.

2- Le **E** identifie l'intérêt porté à l'élève. C'est aussi un questionnaire objectif comprenant 28 énoncés dont le mode de réponse est une échelle en 5 points.

3- Le C manifeste l'interêt pour le contenu. Il comprend 32 enonces. Il est objectif et le repondant fournira son appreciation pour chaque énonce sur la base d'une échelle en 5 points.

Pour les fins de validation, ces deux dernieres epreuves ont ete fusionnees parce qu'apres analyse du contenu des items, il n'etait pas evident que les choix a priori pouvaient se rapporter aussi clairement a l'etudiant ou au contenu. Ce nouveau questionnaire comprend 60 enonces.

Les reponses fournies par l'echantillon devraient pouvoir mieux nous guider dans la repartition.

4- Le questionnaire des mises en situation comprend finalement 31 enonces et pour chacun, quatre alternatives sont suggerées. Cette épreuve a du subir une prevalidation puisque les choix de reponse pour chaque énonce ont ete etablis de façon theorique, c'est-a-dire deduites des definitions. Il fallait s'assurer que ces alternatives decoulant des definitions etaient confirmees sur une base empirique (qu'elles correspondaient a des elements familiers pour les professeurs). La compilation et le traitement des donnees du pre-test des mises en situation apparaissent en annexe I.

Pour rendre encore plus rigoureux cet exercice, nous avons introduit un questionnaire temoin prepare par Hivon et Allard (1984). Ce test porte sur la perception des stagiaires a l'endroit du superviseur. Il reprend en substance les memes dimensions que celles qui sont presentees dans notre grille. Il s'agit, en somme, de savoir si nos epreuves, tout en mesurant les memes facteurs, apportent des informations supplementaires. En terme plus technique, il s'agit de verifier la validite de convergence et de divergence entre nos instruments et celui de Hivon et Allard.

Ces epreuves ayant servi a la validation sont presentees en annexe II.

Partant de ces quatre epreuves, nous avons confie a une firme specialisee les etapes de realisation de ce travail de validation. C'est egalement cette firme qui a mene la prevalidation des mises en situation. Il s'agit des services a la recherche JID Inc.

Le present document rapporte l'analyse et l'interpretation des resultats, ainsi que les differentes prises de decision qui ont mene les auteurs, en collaboration avec cette firme, a determiner la configuration des nouvelles epreuves qui caracteriseront notre grille d'auto-observation.

Andree Brunet
Robert Quesnel

1. Orientation du rapport

Suite au pré-test, en vue de raffiner la première version de l'instrument PEC, un effort important d'expérimentation en a amené les concepteurs à accumuler une quantité de données; celles-ci devaient permettre l'évaluation formelle des caractéristiques, de la structure et des qualités psychométriques des divers instruments constituant la batterie PEC (analyse du style d'enseignement selon trois composantes, soit le professeur, l'étudiant et le contenu). Ce sont les résultats de cette évaluation qui sont rapportés au sein du présent rapport. Bien que l'on ait eu recours à toutes les analyses habituellement conduites dans le cadre d'un processus de validation, le rapport lui-même n'en reprendra que les conclusions, ce qui permettra d'éviter de surcharger le texte des détails techniques obscurs. Là où le contexte l'exigera, on se souciera cependant de préciser la nature des outils statistiques utilisés et la portée de leurs résultats, de façon à donner tout l'éclairage nécessaire à l'interprétation de ces derniers.

Mentionnons d'ailleurs ici que le but fondamental de ce rapport n'est pas de présenter par le détail les résultats de la démarche d'analyse mais de préciser plutôt quels enseignements on peut en tirer pour faciliter la poursuite du travail de mise au point de l'instrument P.E.C. en tant que support à l'implantation de la démarche ou de l'approche tutorale.

Pour ce faire, on exposera donc successivement les caractéristiques de l'échantillon rejoint dans le cadre de l'étude de validation, les méthodes d'analyse utilisées, les résultats obtenus pour chaque instrument puis ceux qui ont émergé lors de l'analyse des liens entre ces derniers. Finalement, on mettra en lumière les principales conclusions à retenir pour la mise au point définitive et l'utilisation concrète du PEC.

2. Echantillon

Au total, ce sont 345 personnes, provenant de 29 cégeps, qui ont accepté de répondre aux divers questionnaires constituant le PEC. Au sein de ce groupe, on retrouvait 60% d'hommes et le nombre moyen d'années d'expérience au collégial était de 13.5 (écart-type: 6.1). Dans l'ensemble, 64 disciplines différentes étaient représentées: les mathématiques (10%), le français (9%), les techniques de soins infirmiers (7%), les techniques administratives (5%) et la biologie (7%) offraient la représentation la plus importante, ces 5 disciplines regroupant

pour 41% de l'echantillon total. De fait, 32 des 64 disciplines retrouvees au sein de l'echantillon ne comptaient que 2 representants ou moins.

Mentionnons par ailleurs la bonne qualite des reponses, les items sans-reponse etant rares, tout comme les incoherences evidentes.

3. Démarche d'analyse

Deux techniques d'analyse ont principalement ete mises à contribution: l'analyse factorielle et les analyses de fidelite. Dans le cas de l'analyse factorielle, il s'agit d'un outil qui permet d'explorer la structure d'un instrument ou, si l'on prefere, la nature des dimensions qu'il mesure. De façon schematique, il s'agit d'evaluer quels groupes d'items semblent mesurer les memes concepts, cela en se basant sur les correlations entre ces items ou questions (la correlation est un indice statistique du lien qui existe entre 2 series de chiffres). Une fois ces groupes identifies, on se livre à un examen qualitatif du contenu des items se retrouvant au sein de chacun des groupes, de façon à etablir quel contenu, quel theme commun ils partagent. On en arrive ainsi à preciser quels domaines sont couverts par quels items d'un instrument. A partir de ces items, on peut en fait construire (en additionnant les scores obtenus aux items) de nouveaux scores, qui nous indiquent ou se trouve un repondant en regard des divers domaines couverts par l'instrument. On appelle ces scores des scores d'echelles ou scores globaux. Il existe par ailleurs de nombreux types d'analyse factorielle. Dans le cas present, on a eu recours à une technique qui facilite au maximum l'interpretation, soit l'analyse factorielle (et non l'analyse en composantes principales) avec rotation VARIMAX des axes sur lesquels s'inscrivent les facteurs. Dans tous les cas ou elle a ete appliquee, l'analyse factorielle etait justifiee si l'on se base sur le critere de Kaiser-Mayer-Olkin, etabli à partir des correlations partielles entre les variables originales.

Quant au second type d'analyse, les analyses de fidelite, il s'agit en fait ici d'evaluer si les items couvrant chacun des domaines sont homogenes, c'est-à-dire si les sujets repondent de façon suffisamment coherente aux diverses questions censees former un score global pour que l'on puisse effectivement conclure que ces questions se rapportent à un sujet commun. Concretement, on a recours à un indice statistique nomme "alpha de Cronbach" pour quantifier le niveau d'homogeneite d'un ensemble quelconque d'items. Cet indice peut prendre toute valeur comprise entre 0 et 1, 0 signifiant une absence complete d'homogeneite et 1 indiquant que les items sont si semblables qu'il s'agit à toutes fins utiles de la meme question repetee plusieurs fois. Idealement, on cherche des coefficients entre .75 et .85.

En complément à ces techniques d'analyse, on a également abondamment utilisé les coefficients de corrélation simples (de Pearson) pour évaluer notamment les liens entre les divers instruments. Rappelons qu'un coefficient de corrélation peut prendre une valeur située entre -1 et 1, -1 étant le signe d'une corrélation inverse parfaite, qui se produit lorsque des valeurs élevées sur une des 2 échelles (variables) qu'on met en corrélation sont systématiquement associées à la présence de valeurs basses sur l'autre échelle. Une corrélation de 1 surviendra quant à elle lorsque des valeurs hautes sur une des 2 variables sont toujours associées à des valeurs hautes sur l'autre variable (et que des valeurs basses sur cette échelle sont également associées à des valeurs basses sur l'autre échelle). Une corrélation de 0 sera finalement le reflet d'une absence totale de lien entre les 2 échelles. Notons que le symbole de la corrélation est le r.

4. Résultats des analyses pour chaque instrument

4.1 Partie 1 ("Comment je suis") de l'instrument d'Abraham (image professionnelle du professeur)

A partir de l'analyse factorielle, on a d'abord travaillé à mettre en relief les domaines couverts par la partie "Comment je suis" du questionnaire d'A. Abraham.

Afin de rendre l'analyse conforme aux limites du logiciel de traitement statistique, il a cependant été nécessaire, préalablement à toute analyse, d'exclure quelques items, leur nombre excédant la limite permise. Pour ce faire, on a retenu 2 critères de choix: d'abord, exclure les items qui, sur la base de leurs corrélations simples avec les autres questions, sont très peu reliés avec ces dernières; ensuite, retrancher les questions où 60% des sujets et plus ont choisi la même réponse. Dans ce dernier cas, on élimine en fait les items dits "non-discriminants", puisque la vaste majorité des sujets y répondent la même chose, quelles que soient leurs caractéristiques ou leur profil personnel.

Sur la base du premier critère (faible corrélation), les questions 4, 14, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 37 et 54 ont donc été mises à l'écart. A partir du second critère (60% des sujets avec la même réponse) ce sont 2 questions, portant les numéros 6 et 15, qui ont été retranchées. Notons que ces 2 items se rapportent à la même réalité, soit l'opinion que le répondant se fait du niveau d'appréciation que ses collègues (Q15) et ses élèves (Q6) entretiennent à son égard.

Cette operation complétée, on a ensuite pu procéder aux analyses factorielles, dont les résultats sont synthétisés au tableau 1. Notons ici qu'en dépit du fait que l'analyse suggère que la structure factorielle du questionnaire comporte 12 dimensions distinctes, nous avons choisi d'interpréter seulement 6 de ces dimensions, les autres ne groupant chacune qu'un faible nombre d'items (2 ou 3 seulement).

La première dimension qui émerge rassemble essentiellement les questions se rapportant à l'attitude adoptée face aux supérieurs hiérarchiques et à leur évaluation. Il s'agit d'une mesure du type de relation plus ou moins conflictuelle établie avec les supérieurs et des réactions au processus d'évaluation. Un score élevé à cette échelle sera indicatif d'un individu craintif, appréhensif ou antagoniste dans ses rapports à l'autorité (telle que symbolisée par les supérieurs et les mécanismes d'évaluation).

Le second facteur permet quant à lui de qualifier le niveau de confiance, de maîtrise et d'estime de soi affiché par le professeur, en particulier dans le cadre des interactions avec un groupe: un score élevé sera ainsi associé à un individu qui redoute les élèves, se sent désemparé, déteste, qui craint d'échouer et qui est las d'enseigner. Il s'agit d'un individu qui ne croit plus en ses capacités éducatives (item 3).

Le 3e facteur est lui aussi très bien délimité: il s'agit du niveau d'acceptation, de tolérance et de patience dont fait preuve l'individu: un score élevé sera donc caractéristique d'une personne peu encline à tolérer les écarts ou les faiblesses des élèves, qui les jugera durement et qui réagira avec sévérité à leurs insuffisances. Il s'agira donc d'une personne autoritaire, qui présente peu de souplesse et qui supporte mal l'élève moyen.

TABLEAU I

Items composant chacune des 6 dimensions du questionnaire d'auto-description de A. Abraham.

Dimension		Items	Fidélité
1.	Relations avec l'autorité	32,38,41,44,45	.83
2.	Estime de soi, appréhension face au groupe	3*,43,46,48,49,51,52,55	.79
3.	Impatience, agressivité, intolérance	8*,9*,33,35,36,40,47,50,53	.75
4.	Aide, support et renforcement actif	1,2,10,11,12,18	.70
5.	Image-réputation	19,23,24,28,29	.55
6.	Maturité	5,7,13,16	.59

* Lors du calcul des scores totaux, il faut soustraire ces items du total, puisque leur échelle de réponse est inversée.

En ce qui a trait au 4e facteur, il s'agit clairement de la mesure du niveau d'implication du professeur auprès des élèves, de son investissement auprès d'eux à titre d'animateur, de motivateur. Il s'agit en fait probablement de la dimension qui se rapproche le plus de la notion de tutorat, telle qu'on la conçoit dans le cadre du présent projet, ce qui confère à cette dimension une pertinence fondamentale. L'individu qui obtiendra un score élevé à cette échelle investira activement dans la relation avec chaque élève, tant au plan du support scolaire qu'à celui d'encouragements personnels.

La 5e dimension retracée par l'analyse est pour sa part formée d'items mesurant l'importance accordée par le professeur à son image, sa réputation, tant auprès des élèves que de ses collègues. Plus particulièrement, il s'agit de la réputation acquise par le biais du contenu, de la matière elle-même: ainsi, un répondant affichant un score élevé sur cette échelle aura tendance à valoriser la matière elle-même comme moyen de gagner le respect et l'appréciation. La formulation des items tend en fait à suggérer qu'il s'agira plutôt d'une personne conservatrice, qui conçoit le rôle professoral dans une perspective traditionnelle de compétence liée au contenu, compétence qui confère un certain statut social.

Finalement, la sixième échelle semble traduire le niveau de maturité du professeur, le caractère sain et évolué de son adaptation à son rôle d'enseignant. En fait, des 4 items composant cette dimension, deux (5 et 16) mesurent comment le professeur conçoit l'étudiant, en particulier quel niveau de maturité il reconnaît à ce dernier (ce qui constitue un reflet de sa propre propension à cultiver des relations interpersonnelles de type adulte). Les 2 autres items ont trait à des concepts assez flous ("Est authentique en classe" et "Son image d'enseignant est identique à son image d'être humain") mais qui sont reliés de façon très nette au niveau de maturité personnelle. Signalons que cette dimension est cependant très sujette à la désirabilité sociale. En ce sens, la distance entre ce que les répondants croient être et ce qu'ils sont réellement risque d'être particulièrement prononcée.

L'analyse ne permet par ailleurs d'attribuer à aucun facteur particulier les items 17, 20, 39 et 42, qui touchent en fait des éléments très limités de l'univers de l'enseignant (Q42 "Incapable de s'occuper d'un élève handicapé" ou Q39 "Hésite à s'adresser aux cadres et professionnels"). Leur abandon ne pose donc aucun problème.

Sur les 55 items de départ, on réussit donc à utiliser 37 d'entre eux, au sein de 6 dimensions clairement différenciées, aisément interprétables et très utiles pour la description du style d'enseignement en des termes qui permettront au répondant d'amorcer une démarche

concrète de changement (ex. niveau d'intolérance, d'estime de soi, d'implication auprès des élèves, etc.). Cette première partie du questionnaire sur le professeur est donc très prometteuse.

Signalons également que les coefficients de fidélité rapportés au tableau 1 permettent de conclure que les échelles ont une cohérence interne satisfaisante. On est donc justifié de croire que les réponses des sujets aux items formant une échelle quelconque sont homogènes, cohérentes entre elles. On notera que la fidélité des dernières dimensions (5 et 6) est plus faible, chose normale dans la mesure où il s'agit là des dimensions que l'analyse factorielle a extraites en dernier, au moment où les premières dimensions formées avaient recolté la plus grande partie de l'information présente dans les items. En d'autres termes, les premiers facteurs sont les plus solides, les plus cohérents alors que les derniers sont assemblés avec les items restants, qui sont moins fortement liés entre eux et, de ce fait, plus disparates. C'est là une caractéristique inhérente aux analyses factorielles.

4.2 Partie II ("Comment je voudrais être") du questionnaire d'Abraham

Contrairement à la première partie, le second ensemble d'items mesurant quelles caractéristiques le répondant aimerait posséder se révèle dénué de tout intérêt: de fait, tous les sujets répondent à ces questions en se conformant de façon très étroite aux stéréotypes et aux évidences socialement reconnues. Règle générale, ce sont donc au moins 95% des sujets qui choisissent les réponses 4 ou 5 lorsque l'item est formulé positivement (i.e. qu'ils désireraient être tout à fait comme ce qui est décrit dans l'item) ou, au contraire, les réponses 1 ou 2 lorsque l'item présente un trait négatif (en effet, qui admettrait désirer être impatient avec un élève? item 8).

De telles données n'ajoutent donc rien à notre compréhension d'un sujet, puisque les réponses de ce dernier seront toujours parfaitement prévisibles et presque identiques d'un item à l'autre. Mesurer l'écart qui sépare la perception qu'a le sujet de lui-même et l'état qu'il désire atteindre revient essentiellement à évaluer l'écart entre la perception de l'état actuel et un point fixe, qui est simplement l'état parfait. On n'a donc nullement besoin de demander ce qu'est pour lui cet état parfait: ses réponses sont trop prévisibles.

Cette pauvreté des réponses, associée à la nécessité de raccourcir la batterie d'instruments de façon à la rendre plus acceptable pour les répondants nous conduit donc à conseiller l'abandon de cette série de questions.

4.3 Questionnaires d'attitude face à l'étudiant et au contenu

Bien qu'il s'agisse ici de 2 instruments mesurant en théorie 2 univers différents, autant les résultats des analyses factorielles effectuées séparément sur chaque instrument que l'examen qualitatif du contenu des items laissaient entrevoir que plusieurs questions pouvaient très bien figurer dans l'un ou l'autre de ces 2 questionnaires. Par exemple, rien ne justifie que l'item "j'exige que les étudiants travaillent rapidement" figure au sein du questionnaire sur les attitudes vis-à-vis du contenu.

Pour éviter la création d'une distinction factice entre les 2 instruments, on a donc procédé à une seule analyse, portant sur l'ensemble des questions touchant les attitudes. Par contre, on a d'emblée éliminé 13 questions, qui présentaient très peu de liens avec l'ensemble des autres items ou que des analyses préliminaires permettaient d'identifier comme relativement

étrangères aux domaines principaux mesurés par ces autres items (items 6, 8, 11, 12, 16, 18, 23, 27, 37, 38, 46, 49 et 57).

L'analyse finale révèle donc la présence de 7 facteurs, dont le tableau 2 présente la structure.

La première dimension du questionnaire mesure le degré de latitude ou de contrôle qui transparait dans le style d'interaction du professeur avec les élèves. Un score élevé sera indicatif d'une attitude tolérante, encourageant l'initiative et l'autonomie des étudiants, en particulier en ce qui touche le travail scolaire (rythme et méthodes de travail). En ce sens, il s'agit donc d'une dimension très voisine de celle qui se trouve à la base des 4 styles d'enseignement (directif, soutien directif, facilitateur, tolérant) décrits dans les mises en situation. Il sera donc intéressant, dans une optique de validation, d'explorer les liens entre ces 2 scores.

Le second facteur d'attitude regroupe un nombre important d'items, qui se rattachent tous à la notion de communication avec l'élève, d'écoute, d'encouragement à l'expression des idées, aux discussions et aux échanges. Plus le score sera élevé pour ce facteur, plus on sera face à un professeur privilégiant les échanges dynamiques avec l'élève.

TABLEAU 2

Items composant chacune des 7 dimensions du questionnaire d'attitudes face aux étudiants et au contenu.

Dimensions		Items	Fidelite
1.	Autonomie, latitude laissee aux eleves	1,2,4,5,9,14,25,33*,34	.81
2.	Communication, echanges	13,15,26,28,29,30,32,48,55,58	.80
3.	Animation, capacite d'orateur	18 20,24,52,59	.74
4.	Exigences de rendement	3,45,47,50,51	.63
5.	Directivite	36,39,42,43	.62
6.	Brusquerie, tension	10,17,21,22	.64
7.	Souplesse des methodes	7,35,54,56,60	.62

* Lors du calcul des scores totaux, il faut soustraire ces items du total, puisque leur echelle de reponse est inversee.

Le troisième facteur traduit les habiletés de professeur en tant qu'animateur et orateur. Le score à cette dimension sera élevé chez un professeur qui se perçoit comme capable d'instaurer un climat détendu, de capter l'intérêt tout en atteignant ses objectifs.

Le quatrième facteur reflète pour sa part le niveau d'exigence, les attentes que le professeur entretient au sujet de la performance de ses élèves. Une cote élevée sera typiquement obtenue par un professeur exigeant beaucoup d'efforts, qui a des standards élevés de qualité et qui force activement les étudiants à se conformer à ces exigences de rendement.

Le facteur 5 recoupe pour sa part de façon quasi parfaite la notion de directivité dans le style d'enseignement. Le score à cette dimension sera élevé chez le professeur qui impose à tous les mêmes méthodes de travail, qui encadre étroitement les étudiants et qui leur laisse peu d'autonomie dans l'organisation ou la planification de leurs activités. C'est donc une forme autoritaire de leadership.

Quant au facteur 6, il mesure la tendance à bousculer, à brusquer l'élève en le confrontant à des demandes de haut niveau tout en exigeant une compréhension rapide. Un tel professeur aura de la difficulté à instaurer un climat détendu et aura tendance à utiliser le sarcasme dans ses échanges verbaux avec les étudiants. La communication est donc chargée d'agressivité et axée sur l'imposition d'exigences et de pression.

En dernier lieu, le 7e facteur reflète le niveau de souplesse du professeur dans ses méthodes pédagogiques face aux besoins particuliers de l'élève ou aux demandes spécifiques du contexte. Un professeur prêt à modifier ses méthodes en fonction des caractéristiques de chaque groupe, des difficultés vécues par les étudiants ou en fonction des imprévus obtiendra donc un score élevé à cette dimension.

Dans l'ensemble, on doit donc conclure que les 7 dimensions isolées par l'analyse sont aisément interprétables et couvrent de nombreuses facettes des attitudes face à l'étudiant et au contenu. De manière informelle, on pourrait d'ailleurs avancer que les dimensions 1, 2, 5 et 6 se rapportent davantage à l'univers des attitudes envers l'élève alors que les dimensions 4 et 7 sont surtout reliées au domaine du contenu. La dimension 3 apparaît quant à elle comme une caractéristique du professeur, que l'on pourrait regrouper avec les divers facteurs dégagés au niveau de l'instrument d'Abraham.

Mentionnons par ailleurs que les indices de fidélité des 7 dimensions cernées ici sont fort acceptables. Finalement, on doit noter que l'analyse factorielle conduit au rejet des 5 items,

qui n'ont suffisamment de lien avec aucun des 7 facteurs pour y être intégrés. Ces questions seraient donc à retrancher de la version finale de l'instrument (items 31, 40, 41, 44 et 53).

4.4 Questionnaire sur la relation pédagogique

Comme il devait servir de critère de validation pour les questionnaires que l'on vient d'examiner dans les sections précédentes, le questionnaire de Hivon et Allard a lui aussi été soumis à une analyse factorielle, de façon à préciser quelles dimensions sont mesurées par les diverses questions qui le composent. Le but n'était pas ici d'éliminer des items déficients ou de procéder à un réarrangement en profondeur de la structure de ce questionnaire, puisqu'il a déjà fait l'objet d'un effort de validation par ses auteurs. On cherchait plutôt à clarifier les concepts mesurés, de façon à faciliter l'interprétation des corrélations que l'on calculera avec les scores des autres instruments du PEC.

Notons d'autre part qu'une page de cet instrument ayant été omise lors de l'assemblage des fascicules, environ 80 sujets n'ont pu répondre aux items 29 à 33. Pour éviter de perdre leurs réponses aux autres questions, on a remplacé les valeurs manquantes par la moyenne obtenue par les autres sujets sur ces items. C'est là une méthode classique d'estimation des valeurs manquantes.

L'analyse factorielle a donc permis de mettre à jour un total de 9 facteurs, dont les limites recouvrent étroitement celles des diverses sections du questionnaire. Le tableau 3 résume d'ailleurs le contenu de chaque facteur. Signalons ici que l'item 1, qui évalue le nombre de rencontres que le répondant a eues avec ses élèves, n'a pas été inclus dans les analyses, non plus que les questions 25, 33 et 37, parce que les réponses obtenues ne permettaient de les situer sur aucune dimension précise.

La première dimension permet donc de retrouver la 1ère section du questionnaire, qui évalue le climat général de la relation prof-étudiant. L'item 3 ne fait cependant pas partie de cette dimension, puisqu'on le retrouve plutôt au niveau du facteur 5, qui mesure l'intérêt général ressenti par le professeur pour les rencontres avec ses étudiants.

La seconde dimension reflète quant à elle l'attitude du professeur vis-à-vis des questions et le niveau de structuration de sa matière. En ce qui touche la troisième dimension, elle ne comprend que 2 items, tous deux reliés au sentiment d'incompétence engendré par l'ampleur des difficultés rencontrées. Ce facteur est en fait suspect dans la mesure ou la façon dont

sont formulées les questions est ambiguë et peu "naturelle". Nous suggérons donc de le laisser pour compte.

Le 4e facteur est lui aussi assez peu convaincant, dans la mesure où il groupe des items très peu élegants, qui traitent tous du sentiment de compétence mais en introduisant tour à tour des subtilités et des redondances gratuites. En fait, même s'ils forment un facteur, nous sommes en présence d'items mal construits. Faute de mieux, on peut toutefois les conserver à titre d'indicateurs généraux du sentiment de compétence.

TABLEAU 3

Items composant chacune des dimensions du questionnaire sur la relation pédagogique. (Hivon et Allard)

Dimension		Items
1.	Climat general (dialogue)	2,4,5,6,7
2.	Type de presentation de la matière	23,24,26,27,28
3.	Sentiment d'incompetence	17,18
4.	Sentiment de compétence	13,14,15
5.	Intérêt ressenti face aux rencontres	3,8,9*,10*
6.	Humeur	32,34,35,36
7.	Investissement, support	29,30,31
8.	Utilite perçue des rencontres comme outil pedagogique	11,12
9.	Niveau de structure, d'organisation du contenu	19,20,21,22

* Lors du calcul des scores totaux, il faut soustraire ces items du total, puisque leur echelle de réponse est inversée.

Le 5e facteur, on l'a dit, reflète l'interêt ressenti pour les rencontres. La sixième dimension représente pour sa part un reflet de l'humeur, du style de personnalité du professeur (patience, calme, jovialité, souci de ne pas blesser l'élève), tout spécialement en ce qui concerne son caractère sympathique.

L'investissement du professeur en vue de favoriser les apprentissages (disponibilité, support) est le principal élément mesuré par le 7e facteur. L'avant-dernier facteur mesure pour sa part l'utilité perçue des rencontres en tant qu'outils de formation. Ne comprenant que deux items, ce facteur n'a pas une structure très convaincante, d'autant plus qu'il se rapproche, par sa thématique et la position de ses items dans le questionnaire, de celui mesurant l'interêt ressenti face aux rencontres (dimension no. 5). Cependant, les indices mathématiques n'autorisant pas la mise en commun de ces 2 dimensions, on les considérera comme 2 entités séparées.

Pour terminer, mentionnons que le 9e et dernier facteur se présente comme une mesure du degré d'organisation et de structuration donnée par le professeur à ses exposés et au matériel présenté.

Dans l'ensemble, les 9 facteurs isolés par l'analyse factorielle tirent profit de presque tous les items du questionnaire, sauf l'item 16, qui fait partie du groupe d'items (13 à 18) s'efforçant avec plus ou moins de succès de mesurer les sentiments de compétence et d'incompétence (facteurs 3 et 4). Il n'y a donc aucun problème à le laisser de côté.

4.5 Liens entre les instruments

Les dimensions présentes au sein de chaque instrument étant précisées, reste maintenant à établir les liens entre les divers instruments, démarche qui permettra de vérifier s'ils mesurent effectivement des concepts différents. En pratique, on s'attend à ce que certaines dimensions de chaque questionnaire soient reliées à certaines autres présentes dans un questionnaire voisin, puisque les concepts déduits du contenu des items sont similaires. Par contre, on s'attend également à ce que certains facteurs (ou dimensions) ne soient pas corrélés à d'autres obtenus à partir d'un autre instrument, puisque les concepts (les "construits" ou les dimensions théoriques) à la base de ces facteurs sont différents.

Afin d'évaluer la cohérence des liens entre les diverses échelles ou ce que l'on nomme techniquement la validité de convergence et discriminante (présence de corrélation entre les

échelles mesurant des concepts similaires et absence de corrélation entre les échelles dissemblables), on a calculé les corrélations entre chaque échelle et celles construites à partir du même test ou des autres instruments de l'étude. Cette procédure a bien sûr engendré un nombre important de corrélations, que nous n'examinerons pas ici en détail. Nous nous limiterons à étudier les cas où se manifestent de façon la plus évidente des indices d'une bonne validité.

Dans l'ensemble on constate d'abord, à partir des données du tableau 4, que les 6 échelles dérivées du "Abraham"[1] corrèlent toutes assez bien entre elles, sauf celle mesurant l'importance accordée à l'image, à la réputation. Ces corrélations sont en fait très cohérentes pour la plupart: ainsi l'échelle d'agressivité corrèle négativement avec celle de maturité (l'intolérance apparaissant ainsi associée à un état d'immaturité) et positivement avec celle mesurant les appréhensions et le manque d'estime de soi (un état d'insécurité étant donc associé à un style plus agressif). On note aussi que les personnes confiantes (estime de soi élevée) auront davantage tendance à exhiber des comportements supportants et à nettement moins craindre le jugement de leurs supérieurs.

1. Pour ne pas alourdir le texte, les tests sont identifiés par les noms de famille des auteurs.

TABLEAU 4

Corrélations significatives (p <.05) entre les échelles extraites des divers instruments.

	ABRAHAM						ATTITUDES				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Abraham											
1. autorité											
2. estime	.50										
3. agressivité	.38	.56									
4. support	-.28	-.30	-.22								
5. réputation				.18							
6. maturité	-.18	-.35	-.30	.25	.20						
Attitudes											
1. autonomie		-.17	-.31	.35	-.17		.43				
2. communication	-.28	-.28	-.28	.56		.27	.28	.44			
3. animation	-.28	-.38	-.19	.48				.43	.33		
4. exigences	-.20	-.19		.43			-.37				
5. directivité			.20		.23		-.20	-.19			
6. tension			.44				.54	.57	.40	.34	-.23
7. souplesse	-.22	-.22	-.19	.44	-.26						
Ilfeld Allard											
1. climat		-.29	-.26	.34		.24	.25	.39	.38		
2. type presenta.		-.23	-.22	.36			.33	.54	.38	.37	
3. sent. compet.		-.31	-.17	.23			.22	.20	.37		
4. intérêt				.23			.21	.37			-.19
5. humeur		-.32	-.42	.19		.25	.31	.41	.29		
6. support	-.24	-.26	-.23	.45			.32	.58	.37	.36	
7. utilité perçue		-.18	-.22	.22			.26	.34			
8. structure		-.20		.29	.20			.29	.32	.35	

TABLEAU 4 (suite)

Corrélations significatives (p <.05) entre les échelles extraites des divers instruments.

	ATTITUDES (suite)		HIVON ALLARD							
	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8
Abraham										
1. autorite										
2. estime										
3. agressivite										
4. support										
5. reputation										
6. maturite										
Attitudes										
1. autonomie										
2. communication										
3. animation										
4. exigences										
5. directivite										
6. tension										
7. souplesse	-.20									
Hivon Allard										
1. climat	-.29	.30								
2. type presenta.		.45	.27							
3. sent. compet.			.30	.28						
4. interêt	-.20	.25	.33	.21						
5. humeur	-.31	.28	.38	.44	.34	.20				
6. support	-.20	.49	.41	.50		.37	.34			
7. utilite perçue	-.17	.24	.41	.28		.46	.25	.35		
8. structure	-.18	.19	.36	.40	.35	.18	.32	.43		

En ce qui concerne les 7 échelles d'attitude, on relève d'abord que la tendance à favoriser l'autonomie va essentiellement de pair avec une propension à favoriser les échanges (échelle 2), à moins se montrer directif (échelle 5) et à faire montre de souplesse dans les méthodes d'enseignement (échelle 7). Le fait de privilégier la communication (échelle 2) est pour sa part associé, de façon fort prévisible, avec la présence de talents d'animateur ou de conférencier, avec une importance moins grande conférée au rendement (facteur 4) et avec une plus grande souplesse dans l'utilisation des méthodes d'enseignement (facteur 7). De façon générale, on note donc la présence de nombreux liens logiques entre les échelles d'attitudes, comme c'était le cas au niveau du questionnaire d'Abraham.

On relève également la présence de tels liens au niveau du questionnaire d'Hivon et Allard. L'échelle mesurant le type global de climat instaure par le professeur est ainsi reliée à la plupart des autres échelles de ce questionnaire, traduisant par le fait même son caractère général et multifonctionnel. La dimension touchant le style de présentation de la matière est entre autres reliée à l'humeur, au niveau de support fourni et au degré d'organisation du contenu. Signalons aussi que cette dernière dimension et celle mesurant l'humeur sont toutes deux associées au sentiment de compétence.

Si l'on examine maintenant les liens qui se manifestent entre des échelles appartenant à des instruments différents, on relève encore ici de nombreuses évidences de validité de convergence: par exemple, l'échelle de support du Abraham (aide active fournie à l'étudiant) corrèle avec celle mesurant les attitudes vis-à-vis les échanges, l'animation, les exigences face au rendement et la souplesse des méthodes. L'échelle d'agressivité (Abraham) est pour sa part reliée à l'échelle de brusquerie (tension) du questionnaire d'attitudes; l'auto-évaluation concernant les capacités d'orateur (échelle d'attitude no 3) partage quant à elle un univers commun avec celle mesurant le niveau d'estime de soi dans l'instrument d'Abraham.

En ce qui a trait au questionnaire de Hivon et Allard, le tableau 4 révèle plusieurs liens d'importance avec les 4 premières échelles d'attitude, ce qui permet de croire que ces dernières sont davantage orientées vers la mesure des attitudes vis-à-vis l'étudiant et les méthodes que vers celle des attitudes face au contenu. Quant aux liens du questionnaire de Hivon et Allard avec celui d'Abraham, on remarque qu'ils sont plus rares, ce qui est peu surprenant dans la mesure où le questionnaire d'Abraham est surtout axé sur la mesure des caractéristiques de la personnalité du professeur alors que celui de Hivon et Allard rejoint des thèmes davantage liés aux méthodes pédagogiques. En pratique, on retrouve malgré tout que le sentiment de compétence est relié à l'estime de soi, comme l'est d'ailleurs l'humeur

du prof. De plus, les 2 échelles de support que l'on retrouve au sein de ces 2 instruments corrèlent bien ensemble, ce qui dénote encore une fois une structure solide et claire des facteurs et des concepts qui les sous-tendent.

5. Mises en situation

Les mises en situation formant le noeud du modèle mis à l'essai dans la présente étude, nous leur avons réservé une section spécifique. Il y sera fait l'examen des domaines en fonction desquels elles se répartissent (analyse factorielle) et des liens qu'elles entretiennent avec les autres instruments.

5.1 Analyse factorielle

L'analyse des 31 mises en situation visait d'abord à établir le nombre et la composition des dimensions qu'elles couvrent. En théorie, on espérait bien sûr retracer 3 dimensions correspondant aux 3 composantes du modèle PEC, puisque les vignettes avaient été conçues avec ce modèle comme point de référence.

Après avoir recodé les réponses des sujets de façon à ce que la catégorie "directif" ait toujours la valeur 1, "soutien directif" la valeur 2, "facilitateur" la valeur 3 et "tolérant" la valeur 4, on a donc soumis les 31 situations à une analyse factorielle. Les résultats de cette opération se sont cependant révélés extrêmement décevants: aucun des facteurs anticipés (PEC) n'émerge de l'analyse, qui ne réussit même pas à cerner une seule dimension précise à partir des 31 situations. En fait, les corrélations (les liens) entre les réponses sont si faibles que les indices évaluant la pertinence d'exécuter une analyse factorielle sont tous défavorables. On ne peut donc que conclure à la très faible cohérence des réponses, ce que confirme d'ailleurs une analyse de fidélité effectuée sur les 31 items: le coefficient d'homogénéité apparaît en effet anémique (les résultats de ces analyses ne sont pas rapportés en tableaux, dans la mesure où ils sont parfaitement inutiles).

Quelles raisons invoquer pour expliquer des résultats aussi insipides? Un examen attentif des distributions des réponses à chacun des items nous fournit en fait une piste: en pratique, il semble que les sujets aient très souvent opté pour les choix "soutien directif" ou "facilitateur", en négligeant fortement les 2 pôles extrêmes. De plus, ils ont choisi les 2 possibilités mitoyennes de façon <u>indifférente</u>, retenant tantôt le choix "soutien directif",

tantôt son voisin, mais cela de façon quasi aléatoire. On se retrouve alors confronté à une situation qui rend presque impossible l'émergence d'une corrélation entre les items: en effet, d'une part, l'étendue des choix est restreinte à 2 possibilités sur 4; et, d'autre part, le fait d'opter pour l'une de ces 2 possibilités n'est déterminé par rien de particulier puisque les sujets ne discriminaient pas (ne faisaient pas de différence entre) les 2 styles "soutien directif" et "facilitateur". En d'autres termes, ils se montrent tantôt associés à un style, tantôt à son voisin sans que n'émerge une stabilité ou une cohérence dans ce choix.

Constatant ce fait, nous avons tenté de reprendre l'analyse factorielle en ne conservant que les mises en situation les plus corrélées entre elles, opération qui n'a cependant pas eu plus de succès: aucun facteur solide n'émerge.

En fait, même une analyse descriptive très détaillée des réponses nous conduit toujours à la même conclusion: les répondants se réclament en vaste majorité du style "soutien directif" (SD) ou "facilitateur" (F) à l'exclusion des 2 autres. Ainsi, en classant les sujets sur la base du style qu'ils ont le plus fréquemment utilisé pour répondre aux 31 situations, on trouve que ce sont 97% des répondants qui choisissent SD ou F. On notera que, dans 43 cas, le nombre de réponses SD et F est égal, ce qui ne permet pas de classer le sujet dans un style précis. On peut tout de même les compter parmi les mitoyens, ce qu'on a fait ici. Toujours selon ce classement, deux sujets seulement apparaissent de style "tolérant" et 8 de style "directif".

Considérées autrement, ces données révèlent qu'en moyenne (sur 30 mises en situation répondues en moyenne), les sujets ont opté 12.5 fois pour le style SD et 11 fois pour le style F, ce qui ne laisse que 2.3 occasions de choix pour le style tolérant et 4.4 pour le style directif. Autant dire que ces options sont à peu près ignorées par les répondants.

Cette constatation est lourde de conséquences car elle force l'abandon du principe même de l'utilisation des mises en situation pour déterminer le style d'enseignement des professeurs.

Une alternative existe cependant: on pourrait envisager d'effectuer certaines modifications des scores de façon à rendre plus important le poids des items pour lesquels les options D ou T sont sélectionnées. Par exemple, il serait possible de considérer que le choix du style D équivaut à 2 choix en faveur de ce style (un peu comme si le sujet se prononçait à 2 reprises, sur 2 items différents, pour ce style, alors qu'il ne l'a fait qu'une fois). Un sujet aurait donc un score de "directivité" qui serait non plus égal au nombre de fois où il a opté pour ce style mais au double de ce nombre. Le même raisonnement pourrait s'appliquer dans le cas du style "tolérant". Bien qu'elle soit arbitraire, cette pondération se justifie aisément si l'on

considère que le phénomène de désirabilité sociale rend beaucoup moins spontané le choix des 2 extrêmes comportementaux. On compense donc les réticences des sujets en accordant plus de poids aux occasions où ils ont manifesté le comportement extrême. Avec une telle modification, ce sont maintenant 79% des sujets qui apparaissent de style SD ou F (encore ici, on compte dans ce groupe ceux qui ont le même nombre de choix SD et F), alors que 19% sont de style D et 2% de style tolérant. La répartition est donc maintenant plus égale, bien que les styles intermédiaires prédominent encore fortement. Mentionnons d'autre part que cette solution ne nous permet nullement d'établir un style d'enseignement (D, SD, F ou T) pour chacune des composantes du PEC. Il faudra se contenter d'établir le style du sujet de façon globale, sans égard aux composantes. Aucun indice ne permet en effet d'établir que les mises en situation se répartissent commodément en fonction de ces 3 paramètres PEC. (Par exemple, que les 11 premières situations mettent surtout en jeu la dimension "professeur" ou que les 10 dernières font davantage intervenir la dimension "contenu").

5.2 Liens des mises en situation avec les autres questionnaires (validation)

Nous avons pu établir précédemment que les diverses échelles obtenues à partir des questionnaires présentaient des interrelations qui permettaient de les considérer valides. Or, il est possible de faire ici le même type de travail à partir des mises en situation, de façon à préciser si les 4 styles de leadership ont des liens particuliers avec les diverses échelles construites précédemment. En effet, si la méthode de pondération exposée à la section précédente permet effectivement de classer les sujets en quatre catégories bien différenciées et qui ne sont pas artificielles, on devrait être en mesure d'établir que les sujets d'une catégorie donnée se distinguent sur autre chose que le nombre de fois où ils ont sélectionné une façon de réagir "tolérante" ou "soutien-directif". Ces sujets devraient aussi apparaître différents sur les dimensions mesurées par les autres questionnaires, puisque ces dimensions sont elles-mêmes étroitement liées au style d'enseignement.

Concrètement, il s'agit donc d'évaluer (pour chacune des échelles exposées précédemment) s'il existe des différences entre les scores moyens obtenus par chacun des 4 groupes de sujets établis sur la base des mises en situation.

Une difficulté survient toutefois lors de l'exécution de cette analyse. En effet, même en appliquant la pondération à laquelle nous faisions plus haut référence, on trouve si peu de sujets de style tolérant que les comparaisons statistiques des moyennes de ce groupe avec les 3 autres ne sont pas valides. Il faut donc se résoudre à éliminer ces sujets des analyses.

Les résultats des comparaisons des 3 "styles" (directif (D), soutien-directif (SD), facilitateur (F), comptant respectivement 63, 132 et 95 sujets)) sur les diverses échelles construites à partir des autres questionnaires sont donc synthétisés au tableau 5. On notera que, pour ces analyses, les sujets qui avaient le même nombre de choix SD et F ont été exclus des analyses puisqu'on ne pouvait les associer à un groupe particulier.

TABLEAU 5

Sommaire des différences entre les 3 styles d'enseignement sur les diverses échelles construites à partir des questionnaires.

Echelle	p*	Sens de la différence
Abraham		
1. autorité	NS	-
2. estime de soi	NS	-
3. agressivité	.004	D et SD > F
4. support	.003	F > D et SD
5. réputation	NS	-
6. maturité	.009	SD et F > D
Attitudes		
7. latitude aux étudiants	<.001	F > D et SD
8. communication	<.001	F > SD > D
9. animation	.03	F > D
10. exigences de rendement	NS	-
11. directivité	<.001	D et SD > F
12. brusquerie	.002	D et SD > F
13. souplesse	<.001	F > D et SD
Hivon-Allard		
14. climat général, dialogue	.03	SD et F > D
15. type de présentation de la matière	NS	-
16. sentiment de compétence	NS	-
17. intérêt face aux rencontres	.002	SD et F > D
18. humeur	NS	-
19. support	NS	-
20. utilité perçue des rencontres	NS	-
21. niveau de structure	NS	-

* seuil de signification: les moyennes sont statistiquement différentes si $p < .05$. La mention NS signifie "non significatif": les moyennes sont alors semblables.

Comme on peut le constater à ce tableau, les 3 groupes se distinguent à de nombreuses reprises, et cela toujours de la façon la plus prévisible compte tenu du concept mesuré par l'échelle et du style d'enseignement utilisé par les groupes qui apparaissent se démarquer. Ainsi, on relève que les 2 groupes axés sur la directivité (D et SD) ont davantage un style agressif (3), fournissent moins de support (4), laissent moins de latitude (7) et sont moins souples (13) dans leurs méthodes que le groupe facilitateur. Par ailleurs, les groupes se distinguent tous 3 sur d'autres dimensions, et cela d'une façon qui est parfaitement cohérente avec la nature du style d'enseignement. On notera par exemple que le groupe F privilégie le plus la communication (8), suivi du groupe SD. Le groupe D est celui qui apparaît le plus faible sur cette dimension. Un pattern similaire se retrouve au niveau des échelles de directivité (11) et de brusquerie (12), sur lesquelles le groupe D obtient les scores les plus élevés, suivi du groupe SD et, finalement du groupe F. Signalons également que le groupe D apparaît comme ayant les scores les plus faibles par rapport aux 2 autres groupes au niveau de l'échelle de maturité (6).

En dernier lieu, mentionnons que les 3 groupes obtiennent des scores semblables sur les diverses échelles du Hivon et Allard, sauf celle mesurant l'intérêt face aux rencontres avec les élèves (17) et celle consacrée au climat général: dans le premier cas, les D obtiennent des scores plus faibles que les 2 autres groupes. Dans le second, les D apparaissent moins enclins au dialogue que les 2 autres groupes. Ces résultats contrastent avec les nombreuses différences obtenues sur les autres questionnaires et donnent à penser que l'instrument de Hivon-Allard n'est pas très discriminant, c'est-à-dire qu'il est assez insensible aux différences existant entre les sujets. S'ajoutant aux défauts structurels retrouvés dans le cas de certains de ses items (ceux mesurant le concept de compétence, entre autres), cette faible sensibilité rend le test beaucoup moins attrayant à titre de critère de validation.

A l'opposé, le fait qu'on isole autant de différences entre les 3 groupes sur les échelles des questionnaires et que ces différences soient toutes <u>parfaitement logiques</u> constitue une évidence remarquable de la validité conceptuelle des instruments et des échelles que l'on en a tirée tout autant que de celle des 3 styles d'enseignement et de la méthode suivie pour classifier les sujets en fonction de ces 3 styles. Par exemple, établir que les "Directifs" sont moins ouverts à la discussion que les SD, qui eux-mêmes le sont moins que les F, constitue une illustration quasi parfaite de ce que sont en théorie ces 3 styles. La même remarque s'applique d'ailleurs intégralement dans le cas, très évident, de l'échelle de directivité.

On peut donc être rassuré à la fois sur la façon dont on classe les sujets en 3 styles, sur les choix de réponse des mises en situation qui permettent ce classement, sur la composition des

échelles des autres questionnaires (répartition des items en fonction des diverses échelles) et sur les désignations (les étiquettes) que l'on a accolées à ces échelles. Tout le processus d'analyse factorielle s'en trouve donc valide, en même temps que la qualité des questionnaires eux-mêmes.

6. Analyses finales sur les instruments épurés

Suite aux premières analyses rapportées aux sections 4 et 5 et aux discussions tenues avec l'équipe de recherche au sujet de la portée des résultats, certaines analyses complémentaires ont été menées, dans le but de simplifier les échelles et parfaire les instruments. Nous rapporterons donc ici les conclusions de ces analyses, à partir desquelles on obtient en fait les versions finales des instruments.

6.1 Questionnaire d'Abraham

Sur la base des corrélations élevées entre certaines échelles de l'instrument d'Abraham et celles du questionnaire d'attitude, il a été résolu d'éliminer les échelles 1, 2 et 5 d'Abraham, qui apparaissent plutôt redondantes. Quant à l'échelle 3 de ce questionnaire (impatience, agressivité), on a d'abord tenté de la fondre avec l'échelle d'attitude (brusquerie-tension). Au préalable, on en avait par ailleurs retranché les items 8, 9, 33 et 53, qui apparaissaient plus faibles. L'analyse de cette nouvelle échelle combinée laisse cependant entrevoir des faiblesses en termes d'homogénéité, probablement parce que les 2 questionnaires ne sont pas remplis à partir d'une même échelle de mesure (i.e.: les descripteurs associés aux pôles des échelles de réponse ne sont pas les mêmes). Face à ce résultat, il a été conclu qu'il valait mieux conserver séparées les 2 échelles ou, si l'on désire raccourcir le test, éliminer l'échelle 3 d'Abraham. Par ailleurs, il apparaît sage de conserver les items 8, 9, 33 et 53 de cette échelle puisqu'ils contribuent à accroître la fidélité de cette dernière. On prendra toutefois soin d'inverser le libellé des items 8 et 9, de façon à éviter d'avoir à en inverser les scores lors de la correction. On a également songé à éliminer l'échelle 4 d'Abraham, à cause de sa similitude avec l'échelle 7 d'attitude mais un examen attentif des concepts en jeu a permis de conclure que le recouvrement n'était pas assez prononcé pour justifier une telle opération.

En dernière analyse, on récupère donc du questionnaire d'Abraham 3 échelles (3,4 et 6). Si l'on décide d'intégrer ces échelles à la version finale de l'instrument PEC, nous recommandons par ailleurs de modifier l'échelle de réponse de façon à lui donner les mêmes pôles que celle utilisée pour les items d'attitudes. Ce n'est pas là une nécessité mais l'opération contribuerait à faciliter la tâche au répondant tout en accroissant la comparabilité des scores d'une échelle à l'autre.

6.2 Questionnaire d'attitudes

Après examen de leurs intercorrélations, de leur validité conceptuelle et de leur capacité à discriminer les styles d'enseignement (directif, soutien-directif), on a résolu de conserver l'ensemble des échelles d'attitudes décrites au tableau 2. On notera que cette décision a été prise même dans le cas de l'échelle 4, qui ne permet pas (voir tableau 5) de distinguer les 3 styles d'enseignement: le contenu des items constitue en effet une occasion pour tous les répondants d'obtenir un score valorisant et peu culpabilisant, ce qui contribuera peut-être à une plus grande acceptation d'autres résultats, moins séduisants...

Le seul changement à envisager dans le cas des items d'attitudes serait en fait de reformuler par la négative l'item 33, de façon à ce qu'il ne soit pas nécessaire de l'inverser avant de le compiler.

6.3 Questionnaire de Hivon et Allard

Les analyses des corrélations entre les diverses échelles d'attitudes, du Abraham et celles du Hivon-Allard ont démontré la convergence des échelles mesurant des concepts similaires (voir section 4.5). En ce sens, on peut considérer que le Hivon-Allard a rempli son rôle de "point de repère" servant à apprécier la validité des nouvelles échelles. On peut donc abandonner cet instrument dans le cadre de l'application concrète du PEC.

6.4 Mises en situation

De façon à raccourcir l'instrument et à éliminer les items non familiers à la vaste majorité des répondants, 9 mises en situation ont été retranchées, la plupart impliquant des situations qui ne peuvent se produire que dans certains types de cours. Les items suivants ont donc été éliminés:

Numéro	THÈME
5	plongée
7	projection d'un film
11	jeu de rôle
20	jeu collectif
21	éducation physique
23	film provocant
24	documentaire texte-film
30	cartographie
31	excursion montagne

Afin de vérifier l'impact de cet élagage, on a refait la classification des sujets en fonction des 4 styles, en conservant la même stratégie consistant à donner plus de poids aux occasions où le répondant a choisi l'un des 2 styles extrêmes (directif ou tolérant). Comme l'illustre le tableau 6, on obtient essentiellement la même classification avec les 22 items qui demeurent. En fait, on remarque même une amélioration du classement dans le cas des individus qu'on ne pouvait classer parce qu'ils avaient choisi le même nombre de fois les styles SD et F. Avec 31 items, on retrouve ainsi 43 de ces sujets, alors que ce nombre est réduit à 31 dans le cas où l'on ne se base que sur 22 mises en situations.

Tableau 6

Classement comparatif des sujets en fonction des 4 styles, en utilisant 31 ou 22 mises en situation.

		Avec 22 mises en situations					
		D	**SD**	**F**	**T**	**Non classables**	**TOTAL**
Avec 31 mises en situation	**D**	60	1	0	0	3	64
	SD	1	127	0	0	5	133
	F	0	1	89	0	7	97
	T	0	0	0	8	0	8
	Non classables	15	9	3	0	16	43
	TOTAL	76	138	92	8	31	

6.5 Vérification de l'homogénéité des scores entre les sous-populations

L'instrument PEC étant destiné à une application élargie, il est important de vérifier si certaines caractéristiques socio-démographiques ont un lien avec les scores aux diverses échelles: en particulier, il est crucial d'évaluer si ces scores diffèrent selon la discipline enseignée et le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial. S'il advenait que de telles différences existent, un problème se poserait puisque, selon les caractéristiques des répondants, il serait nécessaire de prévoir des points de référence particuliers pour l'interprétation des scores: on serait en fait dans une situation où certaines disciplines présenteraient des profils différents sur les diverses échelles, ce qui ne permettrait plus de proposer un profil général, typique de l'ensemble des professeurs de CEGEP mais obligerait au contraire à soumettre au répondant des profils de référence différents, selon la discipline qu'il enseigne.

Pour évaluer s'il existait des différences appréciables entre les disciplines sur les scores aux échelles, on a donc comparé les moyennes obtenues par les sujets des disciplines les plus fortement représentées au sein de l'échantillon. Il s'agissait de:

Mathématiques (32)
Français (31)
Psychologie (14)
Chimie (14)
Technique de soins infirmiers (24)
Éducation physique (11)
Philosophie (27)
Techniques administratives (13)
Biologie (21)

Les nombres entre parentheses indiquent les nombres de sujets dans chaque groupe.

On a donc comparé les moyennes de ces 9 groupes sur chacune des échelles du Abraham et du questionnaire d'attitudes. Les résultats de ces analyses démontrent une seule différence entre certains sous-groupes sur l'échelle 5 d'attitudes (directivité): les professeurs de maths et de français apparaissent un peu plus élevés que ceux de techniques de soins infirmiers. Cette différence est essentiellement anecdotique et, en conclusion, il est justifié de considérer que, sur l'ensemble des échelles des 2 questionnaires, les professeurs des diverses disciplines obtiennent des résultats comparables.

Quant à l'expérience en enseignement collégial, c'est par corrélation qu'on en a investigué le lien avec les scores des questionnaires. Tous les résultats sont cependant nuls, si bien que l'on peut encore une fois conclure que le comportement d'un répondant aux questionnaires n'est pas affecté par son "ancienneté" au collégial.

Toujours au nombre des facteurs susceptibles d'influer sur les scores des questionnaires, on a également retenu le sexe du répondant, des différences d'attitudes majeures pouvant exister entre hommes et femmes au plan (mais pas uniquement...!) du style d'enseignement.

Les résultats de ces dernières analyses confirment d'ailleurs cette hypothèse: les femmes affichent des scores supérieurs sur:

- la communication (attitude 2)
- les exigences de rendement (attitude 4)
- et la souplesse des méthodes pédagogiques (attitude 7)

Les hommes présentent pour leur part des scores plus élevés sur une seule échelle, celle de "brusquerie-tension" (attitude 6). Ces résultats, qui frisent le cliché mais qui sont bien réels (et très prononcés) suggèrent qu'il faudra réfléchir à la question de construire des profils de référence différents pour les hommes et les femmes. Un profil général (calculé sans distinguer les sexes) pourrait en effet être critiquable puisque, en moyenne, les hommes auront tendance à se situer plus bas (ou plus haut, pour ce qui est de l'attitude 6) que le point de référence et les femmes, systématiquement plus haut (ou plus bas dans le cas de l'attitude 6). Dans cette perspective, il pourrait peut-être mieux convenir de présenter 2 séries indépendantes de points de référence, de façon à permettre aux répondants de chaque sexe de situer leur performance en fonction des personnes du même sexe. Cette façon de faire ne tient cependant pas compte d'une réalité fondamentale: dans les Cegeps, catégoriser les professeurs en fonction du sexe ne réfère à rien de concret. Pour un homme, il sera donc plus instructif de savoir où il se situe par rapport à la moyenne globale des professeurs (homme et femme) plutôt que par rapport à un individu de son propre sexe.

Mais nous suspendrons pour l'instant la discussion à ce sujet, pour la reprendre en conclusion de la prochaine section, qui aborde la question de l'utilisation concrète de l'outil PEC.

7. Méthode d'utilisation des instruments

La série d'analyses dont nous rapportons les résultats dans le présent rapport nous permet de croire en l'efficacité des questionnaires en tant qu'outils de mesure des diverses facettes du style d'enseignement des professeurs. Par style d'enseignement, nous entendons ici les facteurs de personnalité, les méthodes d'enseignement, les habiletés, les modes de relation, les types de leadership, etc., à partir desquels peuvent se caractériser les façons d'enseigner d'un contingent de professeurs.

On notera cependant que les résultats obtenus ne permettent pas de retracer directement les 3 dimensions du modèle sous-tendant toute la présente recherche, soit le modèle P-E-C-. Tout se passe en fait comme si la réalité se présentait sous un jour beaucoup plus complexe: même en excluant le questionnaire d'Hivon et Allard (qui n'est utilisé ici qu'à des fins de validation) et en tenant compte du fait que certaines échelles du questionnaire d'Abraham sont très semblables à d'autres du questionnaire d'attitudes, il faut tout de même compter une douzaine de domaines à partir desquels peut se définir un style d'enseignement.

Qui plus est, on a pu constater que les mises en situation ne permettaient pas de se conformer au plan initial du projet, dans lequel il était prévu de travailler à partir de 4 styles d'enseignement. L'analyse des reponses a en effet conduit à la conclusion que 2 styles sont essentiellement utilisés par les sujets pour décrire leurs façons de se comporter (soutien-directif et facilitateur). Que ce phénomène soit attribuable à la désirabilité sociale ou à la présence limitée de styles "laisser faire" ou "directif" au sein du corps professoral collégial importe relativement peu: dans les 2 cas, on se voit confronté à la nécessité de repenser le choix initial qui consistait à travailler à partir de 4 styles d'enseignement. Cela, même si une procédure de pondération permet de "rescaper" l'un des styles peu utilisés (D).

Que faire face à une telle situation? Nous croyons en fait que les évidences de validité que démontrent les échelles du Abraham, le questionnaire d'attitudes et les mises en situation constituent des raisons amplement suffisantes pour justifier la mise au point d'un instrument final d'auto-évaluation du style d'enseignement. Cet instrument permettrait à un professeur de procéder à une opération approfondie d'auto-diagnostic en fonction d'un nombre important de domaines, pour chacun desquels il obtiendrait son "statut" par rapport à la population générale des professeurs du collégial. Dans ce contexte, les mises en situation permettraient un classement global et rapide du style d'enseignement, classement qui pourrait être complété par une évaluation plus complète à partir des autres instruments ou se suffire à lui-même là ou l'on désire une évaluation succincte. Dans ce dernier cas, il serait

simplement nécessaire de fournir au répondant une définition exhaustive des styles d'enseignement et de leurs caractéristiques (en se servant des différences entre les styles que l'on a pu observer sur les diverses échelles des questionnaires de l'étude, il serait d'ailleurs très aisé de construire de telles définitions). Accompagnant ces définitions, des consignes de cotation permettraient au sujet de calculer rapidement son profil. Un tableau comme celui illustré à la figure 1 permet de présenter de façon simple la méthode de cotation qui doit être utilisée. Ce tableau permet au sujet de compiler rapidement son score à chaque échelle en effectuant la pondération pour les échelles "directif" et "tolérant".

Pour l'interprétation du profil émergeant de ce tableau, il suffirait, on l'a dit, de préciser les définitions des 4 styles (en donnant des exemples concrets et en se servant des données touchant les différences entre les styles qui apparaissent sur les échelles du Abraham et d'attitudes); à cela, il faudrait cependant ajouter des indications au sujet de l'interprétation des 2 styles mitoyens (soutien-directifs et facilitateurs), dans les cas où le sujet obtiendra des scores semblables sur ces 2 échelles. En fait, il est pratique de proposer que le style dominant du répondant sera celui pour lequel il a obtenu le score le plus élevé, à condition qu'une différence d'au moins 3 unités existe avec le style ayant été privilégié au 2e rang (par exemple, le fait d'obtenir 10 pour le style soutien-directif et 7 pour le style facilitateur devrait être interprété comme une prédominance du style soutien-directif). Par contre, les choses se compliquent lorsque le répondant obtient des cotes distantes de 2 unités ou moins sur 2 ou plusieurs échelles. Afin de tenir compte de cette éventualité, il serait nécessaire de souligner, dans les consignes de correction, l'importance d'interpréter les 4 scores dans leur ensemble et de mentionner qu'il est tout à fait possible d'afficher 2 styles complémentaires, l'un et l'autre étant probablement utilisés dans des circonstances différentes. Pour

FIGURE 1

Exemple de feuille de compilation des mises en situation

Cochez sur cette feuille les réponses que vous avez encerclées sur le questionnaire

	Directif	Soutien-directif	Facilitateur	Laisser faire
Item 1	D	B	A	C
Item 2	B	A	C	D
...				
...				
TOTAL d'items coches dans chaque colonne:	_____	_____	_____	_____
	multiplie par 2			multiplie par 2
Votre profil: *(Transcrivez les chiffres des cases de la ligne précédente en multipliant par 2* les totaux *de la colonne "Directif" et de la colonne "Laisser faire".*	_____	_____	_____	_____

aider le sujet à réfléchir dans une telle perspective, il pourrait être intéressant de mettre à sa disposition une grille d'interprétation comme celle présentée à la figure 2. Cette grille comprend 2 parties distinctes: dans la première, le sujet peut se situer, sur chacune des 4 échelles, en fonction des tendances observées au niveau de l'échantillon de la présente étude, échantillon que l'on utilise ici à titre de groupe de référence. Notons qu'il ne s'agit pas réellement d'un groupe normatif puisqu'il n'est pas un reflet exact de la structure de la population des professeurs et professeures du collégial. Sa taille considérable rend toutefois ce groupe très attrayant à titre de point de repère pour l'interprétation de leurs scores par les répondants eux-mêmes. Grâce à cette grille, le répondant peut évaluer si son score le distingue de la moyenne généralement observée pour chacune des échelles. On doit toutefois remarquer que ces points de repère ne valent que pour un instrument de 21 items (version épurée). Si l'on désire modifier cette version de l'instrument, il s'agira simplement de recalculer les données de chaque intervalle. Mentionnons par ailleurs que ces intervalles sont simplement le résultat d'une subdivision en 3 parties égales (contenant chacune 33% des répondants de l'échantillon) de la distribution des scores obtenus par les sujets de la présente étude.

Dans la seconde partie de la grille, le répondant a plutôt l'occasion d'évaluer le "niveau de rareté" de son profil de réponse. Les données de ce tableau lui permettront d'établir si les 2 échelles sur lesquelles il obtient un score élevé sont souvent ou rarement associées dans l'échantillon de référence (N=345). Le tableau fournit finalement le pourcentage de répondants qui ont des styles "purs", c'est-à-dire qui ont une échelle franchement dominante.

FIGURE 2

Exemple de grille d'interprétation des scores des échelles de style d'enseignement.

PARTIE 1: GRILLE d'interprétation de vos scores de style d'enseignement: grâce à ce tableau vous pouvez déterminer votre position par rapport à un groupe de 345 professeurs ayant participé à l'élaboration de l'instrument. Pour chaque échelle, trouvez dans quelle région se situe votre score, en le comparant aux normes obtenues sur un échantillon de 345 professeurs du collégial

Vous êtes...		Sur l'échelle de style... Directif	Soutien directif	Facilitateur	Tolérant
SOUS LA MOYENNE avec un score...	de	0	0	0	
	à	4	10	8	2
DANS LA MOYENNE avec un score...	de	6	11	9	6
	à	10	12	11	8
AU-DESSUS DE LA MOYENNE avec un score...	de	12	13	12	10
	à	44	22	22	44

FIGURE 2 (suite)

Exemple de grille d'interprétation des scores des échelles de style d'enseignement.

PARTIE II: Proportion de répondants ayant une différence de 2 ou moins sur chaque paire d'échelles.

Si la différence entre votre score le plus élevé et celui qui le suit immédiatement est de 2 ou moins, utilisez ce tableau pour savoir quelle proportion de répondants présentent généralement une telle proximité entre 2 échelles ou, si vous préférez, la proportion de répondants qui utilisent simultanément 2 styles distincts d'enseignement (i.e. dont les 2 échelles les plus élevées ne sont distantes que de 2 unités ou moins). Ainsi, si votre style dominant est le directif, vous pouvez constater dans ce tableau que 10% des personnes affichant ce style font également une utilisation importante du style soutien directif. Ou encore, 2% de ceux qui présentent un style de soutien directif ont également beaucoup recours au style tolérant

	Soutien directif	Facilitateur	Tolérant
DIRECTIF	10%	5%	0.5%
SOUTIEN DIRECTIF		17%	2%
FACILITATEUR			2%

Fréquence du style pur, sans association avec un autre style: voici la proportion des répondants que nous avons étudiés qui privilégient particulièrement un style:

Directif	13%
Soutien directif	28%
Facilitateur	18%
Tolérant	2%

Voilà donc comment pourrait être présenté au répondant l'outil PEC dans sa forme abrégée, qui permet au répondant de déterminer son style général d'enseignement. Par contre, lorsque la forme "étendue" sera utilisée, basée sur les échelles d'Abraham, d'attitudes et sur les mises en situation, il deviendra nécessaire de fournir des informations supplémentaires concernant les domaines mesurés par les diverses échelles et la méthode à suivre pour les calculer et les interpréter. Cette interprétation pourrait être des plus simples: l'idéal serait encore ici de fournir, pour chaque échelle, 3 intervalles de scores (ou "régions") ayant chacun une signification particulière. Par exemple, dans le cas de l'échelle d'agressivité, on pourrait établir qu'un score entre 9 et 17 est indicatif d'un style peu agressif, entre 18 et 23, d'un style d'agressivité "normal" (dans la moyenne) et entre 24 et 45, d'un style plus agressif que la moyenne. Les limites de ces intervalles ne seraient nullement difficiles à établir puisque l'on dispose des données des 345 sujets de l'étude de validation. Pour chaque échelle, on serait donc en mesure de définir 3 régions, comprenant chacune le tiers des répondants (ou une proportion plus ou moins grande de ces derniers, selon la méthode utilisée pour diviser la distribution). Ces régions correspondraient à 3 niveaux d'intensité du concept mesuré par l'échelle: niveaux faible, moyen et élevé. Le groupe ayant servi à la présente étude deviendrait donc un groupe <u>normatif</u>, en fonction duquel le sujet situerait ses propres résultats. Bien qu'il existe des manières plus raffinées d'utiliser un tel groupe normatif, la procédure consistant à définir 3 régions en fonction de la distribution des sujets de ce groupe (en la divisant en 3 tiers égaux ou en utilisant l'écart-type) offre l'immense avantage d'être simple et aisément manipulable par les répondants. Il suffirait de fournir à ces derniers une explication simple du concept mesuré par l'échelle et des 3 régions définies pour la classification du score de cette échelle. A partir de ces informations, le sujet n'aurait plus qu'à calculer ses scores et à en tirer les conclusions qui sont dictées par les définitions des échelles.

La figure 3 constitue un exemple d'une feuille de compilation des scores des répondants construite à partir des données du groupe observé dans la présente étude (les régions sont encore ici définies à partir d'une segmentation en 3 parties égales de la distribution des scores obtenus par ces sujets sur les diverses échelles). On notera que toutes les échelles qui apparaissent intéressantes à la suite des analyses finales décrites à la section 6 du présent rapport ont été incluses dans ce tableau. Une version finale pourrait cependant sans problème couvrir moins de dimensions. Notons également que ces données valent tant que l'on ne modifie pas le nombre d'items dans les échelles. Si on apporte des changements à ce niveau, il sera nécessaire de recalculer les limites de chaque intervalle. Il est finalement à souligner que les données illustrées dans cette figure sont celles de l'ensemble du groupe: on a donc choisi de ne pas construire de normes spécifiques pour les hommes et les femmes.

On se rappellera qu'à la section précédente nous avions souligné la difficulté découlant de l'écart des scores moyens hommes-femmes sur certaines échelles. Concrètement, travailler à partir de normes spécifiques pour les hommes et les femmes nous semble une idée plus ou moins fructueuse dans la mesure où:

- elle suppose que les normes de chaque sexe seraient basées sur un nombre beaucoup plus faible de sujets;
- les utilisateurs de normes spécifiques à chaque sexe ne pourraient se comparer qu'à leur propre sous-groupe d'appartenance, ce qui n'est guère instructif lorsqu'on désire se situer par rapport à l'ensemble du corps professoral.

Ces 2 objections semblent suffisantes pour abandonner l'idée de normes séparées et accepter l'utilisation de normes basées sur l'ensemble des sujets disponibles, sans distinction de sexe.

FIGURE 3

Exemple de grille d'interprétation des scores des échelles

Vous êtes...		Sur l'échelle...									
SOUS LA MOYENNE avec un score...	de	9	6	4	9	10	5	5	4	4	5
	à	17	20	15	27	37	16	18	11	6	14
DANS LA MOYENNE avec un score...	de	18	21	16	28	38	17	19	12	7	15
	à	23	24	18	32	42	19	21	14	9	17
AU-DESSUS DE LA MOYENNE avec un score...	de	24	25	19	33	43	20	22	15	10	18
	à	45	30	20	45	50	25	25	20	20	25

8. Conclusion - Recommandations

En procedant à une simplification maximale des methodes de compilation des scores (notamment en utilisant des items dont il n'est pas necessaire d'inverser les echelles de réponse) et en mettant à la disposition du repondant des outils (grilles) d'interpretation d'un format attrayant, on pourrait donc facilement concevoir un instrument d'auto-formation qui serait assure de gagner la faveur des utilisateurs potentiels.

Concretement, nous recommandons en fait:

Pour le Abraham

1. Eliminer les echelles 1, 2 et 5.
2. Ne conserver que les items des echelles 3, 4 et 6 du tableau 1 du present rapport.
3. Changer les pôles des echelles de reponse de façon à les uniformiser avec les echelles d'attitudes.
4. Eliminer la partie "Comment je voudrais etre".
5. Reformuler positivement les items 8 et 9.

Pour le questionnaire d'attitudes

6. Conservet toutes les echelles du tableau 2 du present rapport.
7. Reformuler positivement l'item 33.

Pour le Hivon-Allard

8. L'eliminer, son rôle de critere de validation etant termine.

Pour les mises en situation

9. Ramener leur nombre à 22, en éliminant 5, 7, 11, 20, 21, 22, 24, 30, 31.
10. Pondérer les réponses "directif" et "tolérant" de façon à leur donner plus d'importance (multiplier leur nombre par 2).

Pour l'utilisation concrète du questionnaire

11. Proposer une version courte, uniquement basée sur les mises en situation et une longue, incluant le Abraham et les attitudes.
12. Proposer des normes d'interprétation des scores basées sur les 345 répondants de la présente étude.
13. Ne pas prévoir de normes spécifiques à des sous-populations (sexe, discipline, etc.).
14. Dans le cas des mises en situation, proposer comme critère définissant un style dominant la prédominance d'un style au niveau du score pondéré obtenu. Une échelle serait considérée prédominante si son score dépasse de 3 unités ou plus l'échelle ayant le second score le plus élevé.
15. Afin de tenir compte des cas où le sujet obtiendrait des notes distantes de 2 unités ou moins, proposer au répondant un tableau qui précise quelle proportion de notre échantillon s'est retrouvée dans la situation du sujet.

8. Conclusion - Recommandations

En procédant à une simplification maximale des méthodes de compilation des scores (notamment en utilisant des items dont il n'est pas nécessaire d'inverser les échelles de réponse) et en mettant à la disposition du répondant des outils (grilles) d'interprétation d'un format attrayant, on pourrait donc facilement concevoir un instrument d'auto-formation qui serait assuré de gagner la faveur des utilisateurs potentiels.

Concrètement, nous recommandons en fait:

Pour le Abraham

1. Eliminer les échelles 1, 2 et 5.
2. Ne conserver que les items des échelles 3, 4 et 6 du tableau 1 du présent rapport.
3. Changer les pôles des échelles de réponse de façon à les uniformiser avec les échelles d'attitudes.
4. Eliminer la partie "Comment je voudrais être".
5. Reformuler positivement les items 8 et 9.

Pour le questionnaire d'attitudes

6. Conserver toutes les échelles du tableau 2 du présent rapport.
7. Reformuler positivement l'item 33.

Pour le Hivon-Allard

8. L'éliminer, son rôle de critère de validation étant terminé.

ANNEXE 1:

Distribution des scores de chacune des échelles décrites dans le rapport (y compris celles abandonnées).

ANNEXE I

PRÉVALIDATION DE L'ÉPREUVE DES MISES EN SITUATION

Services de recherche
J.T.D. Inc.

février 1989

ANNEXE I

Pré-validation de l'épreuve des mises en situation

1. Objectif

Comme les alternatives proposées à chacune des mises en situation ont été élaborées à partir des définitions, il devient nécessaire de tester, auprès d'un nombre important de sujets, la pertinence des situations (jusqu'à quel point elles correspondent à des expériences courantes, à travers lesquelles les répondants peuvent spontanément retrouver des éléments familiers) et le niveau de clarté et de différenciation des choix de réponse.

Deux sources de problèmes peuvent émerger. D'abord, les réponses pourraient ne correspondre à aucun des six modes d'intervention dont on désire mesurer l'intensité ou ne pas correspondre à celui qui est anticipé. Il se peut aussi que le niveau de distinction de certains choix de réponse soit faible: les répondants les considérant, à toute fin pratique, équivalents.

2. Consigne

La tâche consiste, pour chaque sujet, à identifier, à partir d'une définition de chaque mode d'intervention, à quel mode peut se rapporter chaque choix de réponse proposé en alternative.

Le sujet est aussi invité à choisir un mode d'intervention qui, à l'exclusion de celui qu'il a sélectionné en premier, décrit le mieux le choix de réponse. Cette opération permettra d'identifier les "couples" de modes d'intervention, c'est-à-dire ceux qui cognitivement sont les plus similaires pour un répondant "naïf".

Pour compléter la prévalidation, on demande au sujet de se prononcer sur le degré de vraisemblance (de 1 à 5) des items et des choix de réponse, de façon à s'assurer que tant les situations que les réactions proposées auront un bon niveau de réalisme pour les sujets.

3. Échantillon

Le questionnaire a été administré à 41 professeurs répartis dans 7 collèges et 23 disciplines.

Le temps de réponse variait entre une heure et une heure trente.

4. Analyse des résultats

Ce chapitre reprend chaque étape de l'analyse en soulignant les éléments problématiques.

4.1 Discrimination des 6 styles d'enseignement

Lorsque l'on tient compte des 41 situations soumises aux répondants, on constate que pour les styles "directif" (D) et "Laisser-faire" (L-F), ce sont respectivement 78 et 80% des sujets qui, en moyenne (i.e. sur l'ensemble des 41 situations) réussissent à les identifier correctement. Le style "Soutien directif" (SD) n'est identifié correctement que par 49% des sujets en moyenne et le style "Catalyseur", par 44%. Les 2 styles mitoyens, soit "Instigateur" (I) et "Pourvoyeur" (P), ne sont cependant identifiés adéquatement que par 31% et 25% des sujets, ce qui constitue un indice de la difficulté qu'ont ces derniers à les isoler parmi les 4 autres styles. On constate d'ailleurs à l'examen du style d'enseignement le plus souvent cité à la place de I ou P que les 2 styles sont fréquemment confondus entre eux ou avec C. En particulier, le style P est confondu avec presque tous les autres, à l'exception de D et L-F. Quant au style I, on note qu'une confusion semble fréquemment se présenter avec le style S-D.

En dernière analyse, il semble donc souhaitable d'éliminer les styles I et P, qui ne sont pas assez particularisés. Il est, d'autre part, important de conserver inchangées les définitions des 4 autres styles, dans la mesure où la validation s'est effectuée à partir des concepts évoqués dans ces définitions. En essayant de les modifier pour intégrer des éléments des styles I et P, on risque en effet d'embrouiller leurs traits distinctifs.

Soulignons qu'en éliminant les points I et P, on réalise du même coup une importante diminution de la durée de passation du questionnaire, ce qui était un élément on ne peut plus désirable.

4.2 Situation problématique

Seule la situation 1 a été jugée par une majorité claire de répondants comme invraisemblable. Elle doit donc disparaître. Les situations 8, 11 et 14 sont plus mitigées, mais apparaissant peu vraisemblables à une proportion importante de répondants. Avant de se prononcer à leur sujet, il est toutefois avantageux d'examiner comment se comportent leurs choix de réponse, ce que l'on fera à la prochaine section.

Les autres situations sont perçues comme très vraisemblables.

4.3 Choix de réponses problématiques

Sur les 246 (41 X 6) choix de réponse du test, seulement 31 sont considérés invraisemblables par une forte majorité de répondants. De ces 31, ce sont 18 qui décrivent le style "Laisser-faire" et 11 qui se rapportent au style "Directif". En d'autres termes, les sujets jugent peu vraisemblables des réactions extrêmes. Il se peut cependant que ce soit là un effet de la description de ces styles extrêmes, en particulier au niveau du laisser-faire. Une façon de réagir devient ainsi invraisemblable non pas en elle-même, mais parce qu'elle est répétée comme un exemple de laisser-faire et que le laisser-faire est inadmissible. Il est donc possible que, dans le contexte de l'utilisation régulière du PEC, les situations ne soient pas perçues aussi improbables ou irréalistes (puisqu'il ne s'agira pas pour les sujets d'identifier la nature de chaque style de réaction, mais de choisir un de ces styles pour illustrer leur propre comportement).

Par contre, si, dans les faits, les façons de réagir qui représentent les 2 styles extrêmes (D et L-F) sont effectivement peu crédibles aux yeux du professeur, on risque d'avoir peu de gens qui oseront choisir ces styles d'enseignement comme représentation de leurs propres réactions.

Il est difficile de trancher cette question mais, dans le cas des choix L-F qui sont peu vraisemblables, il est sans doute utile de les adoucir de façon à éliminer toute apparence caricaturale. On peut d'autant plus le faire que, en éliminant 2 styles mitoyens, les différences entre les styles sont déjà plus marquées.

Par ailleurs, là où les choix D et L-F d'un même item sont tous deux considérés comme peu crédibles (ou lorsque 2 choix d'un même item sont ainsi jugés) il y a lieu d'éliminer carrément la situation: le fait de reformuler 2 choix d'une situation est risqué et pourrait ne mener nulle part, dans la mesure où il se peut que la situation ne se prête simplement pas à une réaction extrême (D ou L-F) vraiment plausible.

Finalement, lorsque l'un des extrêmes est perçu peu crédible et que la majorité des autres choix sont jugés moyennement crédibles (cote de vraisemblance de 2 ou 3) il est préférable de retirer la situation puisque trop d'éléments sont à reformuler.

Sans qu'il ne soit question des 2 extrêmes (L-F et D), un autre élément peut également amener le rejet d'un item: il s'agit de l'exactitude avec laquelle les styles de l'ensemble des 4 choix de réponse d'une situation ont été retracés (on ne tient pas compte de P et I, éliminés au départ) on éliminera donc une situation où les choix ont généralement été mal identifiés par la plupart des sujets. Aucun critère absolu n'existe à ce niveau, mais nous proposons que toute situation dont aucun choix de réponse (parmi les 4 que l'on conserve) n'a été correctement identifié par plus de 50% des sujets doit être éliminée.

Compte tenu de l'ensemble de ces critères, nous obtenons la situation suivante:

Seraient à éliminer

1. la situation invraisemblable no 3

2. 8 situations dont les 2 extrêmes sont invraisemblables: nos 6, 26, 27, 28, 33, 36, 37, 41

3. 3 situations car trop de choix sont peu vraisemblables: nos 19, 29, 31

4. 2 situations dont aucune des 4 façons de réagir n'est correctement identifiée par plus de 50% des répondants: nos 3, 26

Dans l'ensemble, on aurait donc 13 situations à éliminer. A noter que les situations 3 et 26 sont considérées inacceptables selon 2 critères indépendants (2 extrêmes invraisemblables et aucun choix avec plus de 50% de reconnaissance) ce qui renforce la décision de les rejeter.

Les 13 situations à rejeter ne se répartissent cependant pas également entre P, E et C. En fait, cinq d'entre elles appartiennent au domaine Contenu, qui est déjà celui où se retrouvent le moins d'items (11). En fait, on est face au problème suivant:

	Domaine		
	P	E	C
N. de situations	16	14	11
N. à éliminer	3	5	5

On a donc le moins de situations à éliminer là où on dispose du plus grand nombre d'items, soit le domaine P. La solution consisterait à ôter encore quelques items dans ce domaine (2 ou 3). Nous suggérons, sur la base de la pré-validation, les items 9 et 11. Soulignons cependant qu'il ne s'agit pas vraiment là de mauvais items, sauf le no 11, qui apparaît plus faible.

Notons aussi que, parmi les items à éliminer, certains sont moins déficients que d'autres et peuvent être réintroduits après des retouches. Cependant, les items 3, 6, 19, 26, 27, 28 et 36, semblent vraiment faibles et doivent être éliminés définitivement.

En dernier lieu, précisons que, pour certaines situations à conserver, il sera pertinent de reformuler certains choix de réponses, perçus comme invraisemblables par une majorité de répondants. En voici la liste:

Situation	Choix de réponse	Style d'enseignement
8	E)	L-F
9	D)	L-F
11	D)	L-F
15	E)	L-F
17	B)	C
19	A)	L-F
22	D)	L-F
25	E)	L-F
29	C)	D
30	C)	L-F
32	E)	L-F
34	A)	L-F
35	D)	D
38	E)	D

5. L'épreuve finale

Prenant en compte toutes ces informations, nous avons retenu 31 mises en situation (les 9 proposées et la situation 37) avec 4 choix de réponses. Nous avons également procédé à des retouches pour les choix de réponses suggérés. Celles-ci sont mineures car il ne faut pas perdre l'esprit original de la formulation. Il s'agit d'atténuer l'effet trop caricatural.

EPREUVE DE VALIDATION

Consigne générale

Les quatre questionnaires suivants portent sur la relation pédagogique et les différentes composantes qui s'y rattachent.

Votre tâche consiste à indiquer, sur les feuilles-réponses, comment vous vous comportez dans les situations qui vous sont présentées et cela, le plus spontanément possible. Ne cherchez pas trop avant de répondre! Il ne s'agit pas pour vous d'identifier la "meilleure" réponse mais celle qui vous décrit le mieux. Nous n'avons, de toute façon, aucun moyen de retracer l'identité des répondants.

A chaque épreuve correspond une feuille-réponse. Vous avez une brochure "questionnaires" et une brochure "feuilles-réponses". Lisez attentivement la consigne accompagnant chaque questionnaire et répondez ensuite sur la feuille correspondant à ce questionnaire.

Vos réponses serviront à valider un instrument qui deviendra une grille d'auto-observation pour les professeurs. Les résultats de la recherche vous seront communiqués aussitôt que cette dernière sera complétée. N'oubliez pas de compléter sur la dernière page des feuilles réponses les coordonnés sur le sexe, la discipline et les années d'enseignement.

Merci de votre collaboration.

Andrée Brunet
Collège Lionel-Groulx
(514) 430-3120 poste 248

Cette recherche est subventionnée dans le cadre du programme PAREA.

BROCHURE "QUESTIONNAIRES"

A- Questionnaire sur vos caractéristiques d'enseignant

B- Attitudes face à l'étudiant et au contenu

C- Mises en situation

D- Questionnaire témoin

A- QUESTIONNAIRE SUR VOS CARACTÉRISTIQUES D'ENSEIGNANT

Consigne

Ce questionnaire présente des énoncés décrivant diverses caractéristiques que peut posséder un professeur.

En vous référant à l'échelle suivante,

1 2 3 4 5

très peu tout à fait

vous inscrivez, sur la feuille réponse, dans la colonne A, comment vous vous percevez actuellement.

En vous référant à la même échelle, inscrivez dans la colonne B de la feuille réponse, comment vous souhaiteriez être idéalement, c'est-à-dire comment vous choisiriez d'agir si vous aviez la possibilité de changer n'importe quel aspect de vos caractéristiques personnelles.

A. QUESTIONNAIRE SUR VOS CARACTERISTIQUES D'ENSEIGNANT

1. J'aide l'élève à résoudre ses problèmes d'apprentissage
2. J'encourage l'élève à être actif en classe
3. Je crois en ma capacité éducative
4. J'ai du mal à reconnaître mes erreurs
5. Je prends l'élève au sérieux
6. Mes élèves m'apprécient
7. Mon image d'enseignant est identique à mon image d'être humain
8. Je suis patient avec l'élève
9. J'accepte l'élève tel qu'il est
10. Je favorise les relations interpersonnelles en classe
11. Je suis capable de beaucoup donner à l'élève
12. J'investis beaucoup dans le soutien à l'élève
13. Je suis authentique en classe
14. Je me sens coupable quand mes élèves ne progressent pas
15. Mes collègues me considèrent comme un bon enseignant
16. Je traite mes élèves comme des adultes
17. Je prends généralement la défense d'un collègue
18. J'encourage et félicite les élèves
19. Je m'efforce d'être apprécié par les enseignants
20. Je ne me laisse pas duper par mes élèves
21. Je sévis quand l'élève est insolent
22. J'attends des éloges de l'administration
23. Je tente de plaire aux élèves
24. Je veux donner le cours tel que prévu
25. Je garde mes distances par rapport aux élèves
26. Je juge les résultats et non la personnalité de l'élève
27. J'apprends beaucoup des professionnels et des cadres rattachés à l'enseignement
28. Je m'occupe beaucoup de ma matière
29. Je suis sensible à ma dignité en classe
30. D'autres enseignants peuvent m'aider
31. Je n'exprime pas librement mes sentiments
32. Je crains toute forme d'évaluation de mes supérieurs

33. Je me vexe des propos des élèves
34. Je ne discute pas avec un élève qui a fait une erreur
35. Je désespère quand l'élève ne progresse pas
36. Je suis porté à faire des jugements de valeurs sur la personnalité de l'élève
37. Je consulte les autres enseignants sur mes problèmes
38. Je me vexe de toute forme d'évaluation par mes supérieurs
39. J'hésite à m'adresser aux professionnels et aux cadres rattachés à l'enseignement
40. Les élèves faibles m'ennuient
41. J'appréhende le désaccord avec mes supérieurs
42. Je suis incapable de m'occuper d'un élève handicapé
43. Parfois, je suis las d'enseigner
44. Je ne supporte pas qu'on m'interroge beaucoup
45. J'ai peur de l'évaluation portée par mes supérieurs
46. Je crains que l'on se moque de moi
47. Je m'irrite quand on ne comprend pas ma question
48. Je redoute mes élèves
49. J'ai de la difficulté à me maîtriser
50. Je ne supporte pas certains élèves
51. Je crains d'échouer en classe
52. Je me sens désemparé devant la classe
53. Je rappelle à l'ordre et je réprimande mes élèves
54. Je me fais beaucoup aider par les professionnels et les cadres rattachés à l'enseignement
55. Beaucoup d'élèves me détestent

Vous répondez sur la feuille-réponse

Colonne A: Comment vous vous percevez actuellement
Colonne B: Comment vous souhaiteriez être idéalement

B. ATTITUDES FACE A L'ETUDIANT ET AU CONTENU

Les propositions suivantes décrivent les divers aspects du comportement d'un professeur. Répondez à chaque proposition, selon la façon dont vous vous comportez généralement en classe, avec vos étudiants et étudiantes.

Vous répondez sur la feuille réponse en vous référant à l'échelle suivante:

1	2	3	4	5
rarement	parfois	moyennement	souvent	très souvent

1- Je laisse beaucoup de latitude aux étudiants

2- Je permets aux étudiants de résoudre les problèmes selon leur jugement personnel

3- Je stimule les étudiants à fournir plus d'effort

4- Je permets aux étudiants de faire leur travail de la façon qu'ils jugent la meilleure

5- Je permets aux étudiants de fonctionner à leur propre rythme

6- Je suis disponible pour discuter de tous les problèmes des étudiants

7- J'accepte volontiers d'apporter des changements dans le cours à partir des difficultés d'apprentissage

8- Je m'organise pour ne pas avoir à expliquer ma conduite

9- Je permets à la classe d'établir son propre rythme de travail

10- J'ai tendance à pousser, bousculer l'étudiant

11- Je fais des efforts pour mettre le cours à la portée de l'élève

12- Je ne fais aucune critique, aucun renforcement à partir des réponses fournies par les étudiants

13- Je vise à créer un climat qui permette à l'élève de poser des questions

14- J'accorde une grande liberté quant au choix des expériences d'apprentissage de l'élève à l'intérieur du cours

15- J'invite souvent l'élève à exprimer ses idées

39- Je décide de ce qui devrait être fait et de la façon de le faire

40- Je ne tolère pas les retards

41- Lors d'un travail de groupe, j'exige que chaque étudiant ait une fonction précise

42- Je planifie le travail à faire et je dresse moi-même le calendrier des échéances

43- Je cherche à convaincre les étudiants que mes idées sont à leur avantage

44- Je suis porté à présenter beaucoup de matière pour le temps alloué à l'apprentissage

45- Lors des évaluations, je suis exigeant sur la qualité

46• J'ai tendance à avoir un rythme de présentation de la matière assez lent

47- Prioritairement, j'attends des étudiants qu'ils atteignent des objectifs définis

48• Je fournis des commentaires à la suite des réponses données à mes questions

49• Les réponses que je fournis donnent satisfaction à l'étudiant

50• Je pose des questions qui sondent la compréhension

51- J'exige un rendement élevé des étudiants

52• Je sais très bien répondre aux questions inattendues

53- Je réponds aux questions en référant les étudiants aux documents sur le sujet

54• J'amène l'étudiant à répondre à sa propre question

55• J'encourage les discussions pendant le cours

56• Selon les groupes, j'adapte mes méthodes d'enseignement

57- Je suis exigeant sur la qualité des réponses données en classe

58- Je favorise les échanges professeur-étudiant

59- Je suis satisfait du niveau (ou degré) de l'atteinte des objectifs

60• Il m'arrive de changer l'orientation de mon cours face à un imprévu

Vous répondez sur la feuille réponse.

C- QUESTIONNAIRE SUR LES MISES EN SITUATION

Consigne

Chacune des propositions présente une situation qu'un professeur est susceptible de rencontrer dans ses cours.

Parmi les quatre choix de réponses suggérées, choisissez l'énoncé qui correspond à la façon dont vous vous comporteriez généralement avec vos étudiants et vos étudiantes si vous rencontriez une telle situation.

Vous encerclez, sur la feuille réponse, la lettre correspondant à votre choix.

MISE EN SITUATION

SITUATION 1:

Devant un cours magistral, une grande partie des élèves n'arrivent pas à prendre des notes, trouvent l'exposé long et ont de la difficulté à se concentrer au-delà de 15 minutes.

LE PROFESSEUR...

A) poursuit en affirmant que les notes sont plus ou moins importantes car ce qui compte, c'est la compréhension

B) propose d'autres formules - un rythme moins rapide ou des notes polycopiées

C) explique rapidement comment prendre des notes et poursuit son cours

D) insiste sur la nécessité de faire un effort et sur le fait que seulement ceux et celles qui feront des efforts de compréhension pourront espérer réussir leur cours

MISE EN SITUATION

SITUATION 2:

Les cours de 15 h 00 à 18 h 00 sont difficiles. Les élèves se plaignent. Le climat est tendu.

LE PROFESSEUR...

A) insiste sur la discipline en classe et précise que le cours se termine à 18 h 00. C'est à prendre ou à laisser

B) accepte de diminuer le temps en éliminant la pause entre les cours

C) discute de la possibilité de remplacer cette période en tout ou en partie par d'autres activités

D) poursuit en prenant sur lui la tension présente dans le cours, même si son travail est moins efficace

MISE EN SITUATION

SITUATION 3:

Le professeur est "tanné" de jouer à la police (ramener à l'ordre, rappeler des consignes, signaler retards, absences, erreurs de français...).

LE PROFESSEUR...

A) invite les élèves à se questionner sur les attitudes perturbatrices

B) applique les lois du département. Ceux qui ne veulent pas, sortez et laissez travailler ceux qui veulent!

C) va attendre un certain temps et il continuera à donner sa matière sans se soucier de ce qui se passe

D) rappelle le bien-fondé des règlements du département et analyse les conséquences que pourraient entraîner un retard dans les échéances

MISE EN SITUATION

SITUATION 4:

Le professeur fait faire un travail d'équipe et le rythme des équipes est très différent. Le temps est expiré. La plupart n'ont pas terminé.

LE PROFESSEUR...

A) "C'est terminé. Il faut remettre le travail"

B) ramasse le matériel en disant que ce n'est pas grave si le travail n'est pas terminé

C) en rappelant le but de travail, proposera des solutions pour que le travail soit remis complet

D) reconnait la difficulté du travail et demande aux élèves de lui proposer des solutions pour terminer ce travail

MISE EN SITUATION

SITUATION 5:

Dans le cadre d'un cours en plongée sous-marine, les élèves ne semblent pas comprendre l'importance de manipuler avec soin les bonbonnes d'air comprimé et n'y voient aucun danger.

LE PROFESSEUR...

A) les élèves et lui étudient ensemble les raisons de cette indifférence et la façon possible d'y remédier

B) indique qu'il y aura sanction si les élèves ne se conforment pas aux consignes

C) ne croit pas bon d'intervenir, considérant que les risques d'accidents sont minimes

D) réexplique avec plus de patience et de minutie et revient avec des consignes claires

MISE EN SITUATION

SITUATION 6:

Un élève ne comprend pas un problème. Le professeur répète la démonstration à deux ou trois reprises. L'élève ne comprend toujours pas.

LE PROFESSEUR...

A) demande à l'élève de lire un texte expliquant le problème

B) demande à un autre élève d'expliquer le problème. Il en profite pour expliquer les étapes de la connaissance, la vérification des prérequis

C) demande à l'élève de repenser au problème et le prévient de l'importance de ce problème à l'examen

D) déclare qu'il n'a pas le temps de répéter la même explication plus que 3 fois

MISE EN SITUATION

SITUATION 7:

Le professeur a prévu de faire une projection dans le cadre d'une intervention très calibrée dans le temps. L'appareil ne veut pas fonctionner.

LE PROFESSEUR...

A) renvoie les élèves

B) demande si un élève serait capable de faire fonctionner le projecteur. Sinon, il envoie un élève chercher un technicien

C) demande aux élèves de proposer des activités alternatives pertinentes

D) retient les élèves jusqu'à ce que le projecteur soit réparé

MISE EN SITUATION

SITUATION 8:

Le professeur a un contenu assez difficile à faire passer. Il a du s'étendre plus que prévu sur le premier 25% de ce contenu. Il lui reste 15 minutes pour passer le 75% qui reste.

LE PROFESSEUR...

A) donne un condensé du reste. Il désigne des textes à lire pour combler les lacunes et informe les élèves de la tenue d'un examen la semaine suivante

B) divise les élèves en groupes d'étude, lesquels seront invités à faire à tour de rôle un exposé (une démonstration ou autre selon le cas) sur la matière étudiée

C) insiste sur les éléments essentiels de la partie manquante, suggère des lectures, propose un résumé ou un contrôle sur cette matière

D) continue et, à la fin de la période, il dit qu'il n'a pas eu le temps de couvrir la matière prévue

MISE EN SITUATION

SITUATION 9:

Le professeur est en train de faire une intervention très magistrale. Subitement, il devient aphone, il s'étouffe.

LE PROFESSEUR...

A) demande aux élèves de proposer un porte-parole pour trouver une solution appropriée

B) exige un travail à faire en classe et à remettre à la fin du cours

C) annule le cours et donne congé aux élèves

D) propose de lire un texte avec un court examen pour la semaine suivante

MISE EN SITUATION

SITUATION 10:

Le professeur a prévu un examen, mais son questionnaire n'est pas disponible.

LE PROFESSEUR...

A) affirme que le report de l'examen n'aura pas de conséquences

B) pose des questions de façon à cerner l'essentiel

C) encourage les élèves à lui faire part des éléments qui leur sont apparus problématiques et par quels procédés ils pensent les résoudre

D) inscrit, de mémoire, les questions au tableau

MISE EN SITUATION

SITUATION 11:

Le professeur avait prévu un exercice genre jeu de rôles. Il ne trouve aucun volontaire.

LE PROFESSEUR...

A) parle de l'importance du jeu et de ses objectifs et laisse un moment de réflexion au groupe en demandant aux élèves de choisir un rôle

B) regarde la classe et propose une autre activité

C) nomme un élève pour chaque rôle

D) consacre quelques minutes à une discussion sur le problème et aux façons possibles de le régler. On s'entend ensemble sur une façon de procéder

MISE EN SITUATION

SITUATION 12:

Un groupe d'élèves chahute, manque de discipline, fait diversion et dérange la classe. Malgré les avertissements, rien ne change.

LE PROFESSEUR...

A) propose d'autres types de travaux aux élèves en tenant compte de leurs intérêts

B) essaie d'apporter des modifications dans son cours comme dernière mesure avant de sévir

C) fait mine de ne rien voir et élève la voix pour être certain d'être compris

D) menace d'échec ou d'exclusion les perturbateurs

MISE EN SITUATION

SITUATION 13:

Des élèves ont plagié, malgré les consignes.

LE PROFESSEUR...

A) leur propose une reprise avec pour seule possibilité la note de passage ou l'échec

B) leur met un zéro

C) corrige plus sévèrement les copies et leur recommande fermement de ne plus plagier

D) ferme les yeux. Il n'ose pas dire aux élèves qu'ils ont copié

MISE EN SITUATION

SITUATION 14:

Un groupe d'élèves présente un travail collectif insatisfaisant. Le professeur a l'impression que le travail est "bâclé" et que certains membres du groupe ont apporté une contribution limitée au travail.

LE PROFESSEUR...

A) insiste sur l'importance de chaque travail et sur la participation de chacun(e). Il exige que le prochain travail soit fait individuellement

B) donne une note très faible et remet le travail sans commenter

C) permet au groupe de refaire le travail, mais chaque participant(e) devra rendre compte de sa participation personnelle

D) demande au groupe de se trouver un autre sujet ou un autre type de travail qui l'intéresserait plus et de venir en discuter avec lui

MISE EN SITUATION

SITUATION 15:

Un élève demande au professeur s'il peut se rattraper car il a dû s'absenter durant les deux dernières semaines. Auparavant, la qualité de son travail laissait à désirer.

LE PROFESSEUR...

A) n'a pas d'objection à ce que l'élève demeure en classe, mais ne lui apporte aucun soutien spécial

B) accepte de soutenir l'élève dans la façon qu'il adoptera pour récupérer

C) dit à l'élève que jusqu'ici son travail a été médiocre, qu'il a pris trop de retard. Il n'y a rien à faire

D) insiste sur le fait que l'élève n'a pas très bien travaillé jusqu'ici et lui donne un délai précis pour reprendre les notes de cours et récupérer

MISE EN SITUATION

SITUATION 16:

Un professeur corrige un travail et il constate qu'un élève, qui est peu attentif en classe, n'a pas bien assimilé toutes les données.

LE PROFESSEUR...

A) remet la copie accompagnée d'une grille de correction serrée en reprochant à l'élève sa piètre performance

B) souligne les points faibles à l'élève, lui reproche son manque d'attention et lui signale que, sans un changement d'attitude, il risque d'échouer le cours

C) dit à l'élève de réfléchir à la façon dont il aimerait voir le contenu du cours afin d'être plus intéressé et donc, d'apprendre mieux

D) remet à l'élève la copie corrigée sans lui faire aucun commentaire

MISE EN SITUATION

SITUATION 17:

Un élève donne au professeur un travail dont la présentation est inacceptable (ex: qualité du français). Ce travail ne marque pas un effort d'amélioration malgré les remarques antérieures de l'enseignant.

LE PROFESSEUR...

A) s'entend avec l'élève, après avoir compris les raisons d'un tel résultat, pour un nouveau travail qui tienne compte de ses objections

B) refuse le travail et coule l'élève

C) accepte le travail et informe l'élève de la probabilité d'un échec

D) cherche à savoir pourquoi ce travail est mauvais et demande à l'élève de lui refaire un travail similaire, mais en tenant compte des explications ou objections de l'élève

MISE EN SITUATION

SITUATION 16:

Un professeur corrige un travail et il constate qu'un élève, qui est peu attentif en classe, n'a pas bien assimilé toutes les données.

LE PROFESSEUR...

A) remet la copie accompagnée d'une grille de correction serrée en reprochant à l'élève sa piètre performance

B) souligne les points faibles à l'élève, lui reproche son manque d'attention et lui signale que, sans un changement d'attitude, il risque d'échouer le cours

C) dit à l'élève de réfléchir à la façon dont il aimerait voir le contenu du cours afin d'être plus intéresse et donc, d'apprendre mieux

D) remet à l'élève la copie corrigée sans lui faire aucun commentaire

MISE EN SITUATION

SITUATION 18:

Un élève qui fonctionne bien au niveau scolaire adopte en classe une attitude perturbatrice et peu stimulante pour les autres membres du groupe.

LE PROFESSEUR...

A) semonce l'élève et lui fait savoir qu'il risque de prendre la porte

B) cherche à rencontrer l'élève seul pour comprendre son attitude et lui expliquer sa position

C) ignore l'élève, mais en tiendra compte dans son évaluation finale

D) prend l'élève à partie quelques fois et ensuite le met à la porte

MISE EN SITUATION

SITUATION 19:

Un élève vient rencontrer son professeur, à son bureau, 10 minutes avant un test pour lui demander de le passer une autre journée car il n'a pas eu le temps d'étudier

LE PROFESSEUR...

A) accepte, en tenant compte des motifs, de faire passer le test à une date ultérieure

B) affirme à l'élève que sa demande ne pose pas problème

C) répond négativement à la demande de l'élève

D) n'acquiesce pas à la demande de l'élève et lui explique pourquoi

MISE EN SITUATION

SITUATION 20:

Dans un contexte de jeu collectif, un élève conteste bruyamment et de façon impolie la décision de l'arbitre, rôle exercé en l'occurrence par le professeur.

LE PROFESSEUR...

A) le laisse gueuler et attend que la tempête se calme

B) considère que la situation a assez duré et le met à la porte du cours

C) rappelle les règles du jeu et lui suggère de changer de comportement

D) discute de la question avec l'élève et le groupe; on cherche ensemble une solution

MISE EN SITUATION

SITUATION 21:

Dans le cadre d'un cours en éducation physique, un élève exerce un très mauvais leadership auprès de ses partenaires lors d'une situation de jeu collectif; il rabroue et engueule ses partenaires.

LE PROFESSEUR...

A) lui parle et l'avertit qu'il doit changer

B) attend que l'élève prenne conscience de lui-même qu'un changement de comportement s'impose

C) discute avec l'élève et le groupe avant de poursuivre et on s'entend sur la façon de se parler durant l'activité

D) le rencontre pour savoir ce qui cause son comportement, mais l'invite à en changer

MISE EN SITUATION

SITUATION 22:

50% des élèves d'une classe ne réussissent pas à faire des textes comportant moins de 8 fautes par page. Des mesures doivent amener les élèves à améliorer leur français.

LE PROFESSEUR...

A) propose aux élèves de les aider en dehors du cours

B) inclut une part de grammaire dans son cours

C) impose des sanctions sévères pour l'orthographe

D) ne s'occupe pas de cela

MISE EN SITUATION

SITUATION 23:

Dans une classe, devant un film provoquant, les élèves ne réagissent pas.

LE PROFESSEUR...

A) explique le film et insiste sur la valeur d'un tel document

B) tente de comprendre pourquoi le film n'a pas provoqué de réactions et s'engage à choisir un autre document

C) demeure convaincu que le film est bon, il attend les réactions et passe à une autre activité

D) annonce un travail ou un examen sur le film

MISE EN SITUATION

SITUATION 24:

Un document texte-film est présenté en classe. Il n'est pas bien compris. Les informations sont peu assimilées.

LE PROFESSEUR...

A) recherche avec les élèves une alternative plus simple que le document présenté

B) s'en lave les mains et continue son cours

C) engueule les élèves et leur fait sentir leur piètre performance

D) questionne les élèves sur le document et les amène à réfléchir sur leur manque de connaissances

MISE EN SITUATION

SITUATION 25:

La semaine dernière, un test a été annoncé pour le dernier cours cette semaine. Les élèves demandent de reporter le test d'une semaine, parce que la matière est trop dense.

LE PROFESSEUR...

A) refuse de reporter le test, mais allège un peu la matière

B) refuse tout compromis

C) offre aux élèves le choix entre le test ou un travail personnel

D) annule le test

MISE EN SITUATION

SITUATION 26:

En préparation à un cours, les élèves devaient lire un texte. Peu l'ont fait, prétextant qu'il était trop long et difficile à comprendre.

LE PROFESSEUR...

A) en conclut que ceux qui n'ont pas lu le texte sont soit paresseux, soit inaptes à suivre son cours

B) propose un texte plus simple

C) indique une deuxième date et l'annonce comme dernière limite pour avoir lu le texte

D) demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils savent déjà sur le sujet. Il clarifie des notions et leur propose de faire une analyse de certains fragments

MISE EN SITUATION

SITUATION 27:

Faisant suite à un débrayage étudiant (pour une A-G ou un mouvement massif d'un ou plusieurs jours), doit-on maintenir ou reporter le test déjà annoncé?

LE PROFESSEUR...

A) annule le test en déclarant qu'il fera la moyenne avec d'autres évaluations

B) propose de remplacer le test par un débat sur le vécu de la grève, la participation et la non-participation à celle-ci, quels objectifs étaient visés, quels résultats ont été obtenus, etc.

C) affirme que les élèves étaient déjà au courant du test et pouvaient le préparer. On maintient le test à la date prévue

D) maintient le test, mais avance la possibilité d'un test de reprise en cas d'échec

MISE EN SITUATION

SITUATION 28:

Un débrayage de professeurs empêche de couvrir la matière prévue. Les élèves refusent de rajouter des heures à la session.

LE PROFESSEUR...

A) indique la matière à couvrir, donne des références et ne fait qu'un examen pour vérifier si chacun l'a vue

B) impose des heures supplémentaires, sinon échec

C) cherche, avec les élèves, la meilleure façon de procéder et on s'entend

D) laisse tomber les heures supplémentaires

MISE EN SITUATION

SITUATION 29:

Un élève vient voir le professeur à son bureau pour obtenir des compléments d'information sur un thème vu au cours, afin de préparer un travail pour un autre cours (ces compléments d'information ne sont pas prévus au plan de cours).

LE PROFESSEUR...

A) donne des références à l'élève (journaux, encyclopédies, etc.), discute du sujet avec lui et l'invite à revenir

B) demande à l'élève de se renseigner auprès du professeur de l'autre cours

C) prend une demi-heure pour donner des compléments d'information à l'élève

D) fait une brève synthèse du thème et indique à l'élève une bibliographie appropriée

MISE EN SITUATION

SITUATION 30:

Un exercice appliqué sur le terrain fait suite à un cours théorique en cartographie. Le mauvais temps rend difficile l'atteinte des objectifs.

LE PROFESSEUR...

A) annule l'exercice appliqué

B) indique une deuxième date à laquelle aura lieu l'exercice appliqué

C) donne, comme devoir à réaliser dans un laps de temps déterminé, l'étude du terrain

D) propose de faire un voyage imaginaire sur le terrain, avec description verbale et devoirs au tableau faits par les élèves et corrigés par lui

MISE EN SITUATION

SITUATION 31:

Lors des préparatifs de retour d'une excursion en montagne avec un groupe d'élèves, le professeur demande un volontaire pour descendre dans la vallée un sac à déchets assez imposant. Ayant tous un sac à dos relativement lourds, la réponse tarde à venir.

LE PROFESSEUR...

A) désigne un élève, celui qui lui semble le plus fort

B) demande aux élèves de trouver une solution. Il suggère un système de relais, la répartition des bagages

C) laisse le sac à déchets en haut de la montagne

D) prévient en riant qu'il va devoir nommer un volontaire

D. QUESTIONNAIRE TÉMOIN SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE MIS AU POINT PAR HIVON et ALLARD

CONSIGNE: Les propositions suivantes présentent différentes composantes de la relation pédagogique. Répondez à chaque proposition selon la façon dont vous vous comportez généralement avec vos étudiants et vos étudiantes.

Vous encerclez, sur la feuille-réponse, la lettre correspondant à votre choix.

Dans les questions, lorsqu'on utilise le mot "rencontre", on signifie une interaction personnalisée en classe, en petit groupe ou en individuel.

1- Cette année, depuis le début de mes cours, j'ai eu avec mes étudiants

0 - 1 rencontre	1
2 - 3 rencontres	2
4 - 5 "	3
6 - 7 "	4
8 - 9 "	5
9 et plus "	6

2- Concernant les rencontres avec mes élèves, je suis actuellement

extrêmement insatisfait(e)	1
insatisfait(e)	2
plus insatisfait(e) que satisfait(e)	3
plus satisfait(e) qu'insatisfait(e)	4
satisfait(e)	5
extrêmement satisfait(e)	6

3- Actuellement, face aux rencontres avec mes élèves, je (ne) suis

pas intéressé(e)	1
peu intéressé(e)	2
intéressé(e)	3
très intéressé(e)	4

4- Les rencontres que j'ai eues avec mes élèves ont été

très inutiles	1
inutiles	2
plutôt inutiles qu'utiles	3
plutôt utiles qu'inutiles	4
utiles	5
très utiles	6

5- Je caractériserais mon dialogue avec mes étudiants de

très insécurisant	1
insécurisant	2
plus insécurisant que sécurisant	3
plus sécurisant qu'insécurisant	4
sécurisant	5
très sécurisant	6

6- Je caractériserais mon dialogue avec mes étudiants de

très froid	1
froid	2
plus froid que chaleureux	3
plus chaleureux que froid	4
chaleureux	5
très chaleureux	6

7- Je caractériserais mon dialogue avec mes étudiants de

très difficile	1
difficile	2
plus difficile que facile	3
plus facile que difficile	4
facile	5
très facile	6

Avec les cinq (5) affirmations suivantes, vous indiquez si vous êtes en accord ou en désaccord.

8- Les rencontres avec mes élèves me paraissent indispensables pour m'aider à atteindre mes objectifs:

je suis en complet désaccord	1
en désaccord	2
plus en désaccord qu'en accord	3
plus en accord qu'en désaccord	4
en accord	5
en complet accord	6

9- Les rencontres avec mes élèves sont une obligation à laquelle je me soustrairais volontiers:

je suis en complet désaccord	1
en désaccord	2
plus en désaccord qu'en accord	3
plus en accord qu'en désaccord	4
en accord	5
en complet accord	6

10- Les rencontres avec mes élèves me laissent indifférent(e) et me rapportent peu:

je suis en complet désaccord	1
en désaccord	2
plus en désaccord qu'en accord	3
plus en accord qu'en désaccord	4
en accord	5
en complet accord	6

11- Les rencontres avec mes élèves sont la forme d'aide et de soutien que je choisirais entre toutes

je suis en complet désaccord	1
en désaccord	2
plus en désaccord qu'en accord	3
plus en accord qu'en désaccord	4
en accord	5
en complet accord	6

12- Les rencontres avec mes élèves sont des éléments de formation qui me paraissent les plus utiles et que je préfère entre tous

je suis en complet désaccord	1
en désaccord	2
plus en désaccord qu'en accord	3
plus en accord qu'en désaccord	4
en accord	5
en complet accord	6

Aujourd'hui, comment évaluez-vous votre compétence à remplir la tâche de professeur dans votre classe?

Indiquez pour les six (6) affirmations suivantes si ces affirmations vous paraissent vraies ou fausses.

13. Je me sens très compétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e)

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

14- Je me sens compétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e), car je n'éprouve pas de difficultés

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

15- Je me sens compétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e), car je n'éprouve pas de difficultés majeures

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

16- Je me sens compétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e) même si j'éprouve des difficultés importantes

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

17- Je me sens incompétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e), car j'éprouve des difficultés majeures

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

18- Je me sens incompétent(e) pour remplir ma tâche de professeur(e), car je suis dépassé(e) par l'ampleur des difficultés que je rencontre

c'est complètement faux	1
faux	2
plus faux que vrai	3
plus vrai que faux	4
vrai	5
complètement vrai	6

Vous avez à examiner les énoncés suivants et à indiquer s'ils traduisent une réalité que vous vivez toujours ou jamais telle que décrite.

19- Je livre un contenu substantiel et riche

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

20- Je vais directement à l'essentiel (sans m'attarder sur des sujets de moindre importance)

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

21-Les rencontres que j'organise sont généralement structurées

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

22- J'aide à trouver des solutions aux problèmes de chacun

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

23- Je réponds de façon détaillée aux questions

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

24- Je synthétise et souligne les points importants

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

25- Il m'arrive de répondre à côté des questions

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

26- J'établis les liens entre les divers objectifs du cours

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

27- J'encourage à poser des questions durant les rencontres

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

28- Je pose des questions qui stimulent la réflexion et provoquent des discussions

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

29- Je souligne les succès, les progrès, les questions et les commentaires judicieux

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

30- J'aide de façon spéciale lorsque je constate des difficultés

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

31- Après les cours, je m'attarde à discuter en classe

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

32- Je suis d'humeur joviale

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

33- Je suis disponible en dehors des heures de cours

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

34- Je fais preuve de patience

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

35- Je me montre soucieux de ne pas blesser ou choquer par des remarques personnelles

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

36-Je suis calme et détendu

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

37- Je reconnais, lorsqu'il y a lieu, mes limites et mes erreurs

jamais	1
rarement	2
plutôt rarement	3
plutôt souvent	4
souvent	5
toujours	6

A. QUESTIONNAIRE SUR VOS CARACTERISTIQUES D'ENSEIGNANT

FEUILLE REPONSE

Référez-vous à l'échelle suivante pour indiquer vos réponses.

	Colonne A	Colonne B		Colonne A	Colonne B
1.			28.		
2.			29.		
3.			30.		
4.			31.		
5.			32.		
6.			33.		
7.			34.		
8.			35.		
9.			36.		
10.			37.		
11.			38.		
12.			39.		
13.			40.		
14.			41.		
15.			42.		
16.			43.		
17.			44.		
18.			45.		
19.			46.		
20.			47.		
21.			48.		
22.			49.		
23.			50.		
24.			51.		
25.			52.		
26.			53.		
27.			54.		
			55.		

B. ATTITUDES FACE A L'ETUDIANT ET AU CONTENU

FEUILLE REPONSE

Vous encerclez le chiffre correspondant à votre choix de réponse.

1	2	3	4	5
rarement	parfois	moyennement	souvent	très souvent

# 1	1	2	3	4	5	# 22	1	2	3	4	5
# 2	1	2	3	4	5	# 23	1	2	3	4	5
# 3	1	2	3	4	5	# 24	1	2	3	4	5
# 4	1	2	3	4	5	# 25	1	2	3	4	5
# 5	1	2	3	4	5	# 26	1	2	3	4	5
# 6	1	2	3	4	5	# 27	1	2	3	4	5
# 7	1	2	3	4	5	# 28	1	2	3	4	5
# 8	1	2	3	4	5	# 29	1	2	3	4	5
# 9	1	2	3	4	5	# 30	1	2	3	4	5
# 10	1	2	3	4	5	# 31	1	2	3	4	5
# 11	1	2	3	4	5	# 32	1	2	3	4	5
# 12	1	2	3	4	5	# 33	1	2	3	4	5
# 13	1	2	3	4	5	# 34	1	2	3	4	5
# 14	1	2	3	4	5	# 35	1	2	3	4	5
# 15	1	2	3	4	5	# 36	1	2	3	4	5
# 16	1	2	3	4	5	# 37	1	2	3	4	5
# 17	1	2	3	4	5	# 38	1	2	3	4	5
# 18	1	2	3	4	5	# 39	1	2	3	4	5
# 19	1	2	3	4	5	# 40	1	2	3	4	5
# 20	1	2	3	4	5	# 41	1	2	3	4	5
# 21	1	2	3	4	5	# 42	1	2	3	4	5

B. ATTITUDES FACE A L'ETUDIANT ET AU CONTENU

FEUILLE REPONSE

(suite)

Vous encerclez le chiffre correspondant à votre choix de réponse.

1	2	3	4	5
rarement	parfois	moyennement	souvent	très souvent

# 43	1	2	3	4	5	# 52	1	2	3	4	5
# 44	1	2	3	4	5	# 53	1	2	3	4	5
# 45	1	2	3	4	5	# 54	1	2	3	4	5
# 46	1	2	3	4	5	# 55	1	2	3	4	5
# 47	1	2	3	4	5	# 56	1	2	3	4	5
# 48	1	2	3	4	5	# 57	1	2	3	4	5
# 49	1	2	3	4	5	# 58	1	2	3	4	5
# 50	1	2	3	4	5	# 59	1	2	3	4	5
# 51	1	2	3	4	5	# 60	1	2	3	4	5

C- QUESTIONNAIRE SUR LES MISES EN SITUATION

Feuille réponse

Vous encerclez le chiffre correspondant à votre choix de réponse.

1-	A	B	C	D	17-	A	B	C	D
2-	A	B	C	D	18-	A	B	C	D
3-	A	B	C	D	19-	A	B	C	D
4-	A	B	C	D	20-	A	B	C	D
5-	A	B	C	D	21-	A	B	C	D
6-	A	B	C	D	22-	A	B	C	D
7-	A	B	C	D	23-	A	B	C	D
8-	A	B	C	D	24-	A	B	C	D
9-	A	B	C	D	25-	A	B	C	D
10-	A	B	C	D	26-	A	B	C	D
11-	A	B	C	D	27-	A	B	C	D
12-	A	B	C	D	28-	A	B	C	D
13-	A	B	C	D	29-	A	B	C	D
14-	A	B	C	D	30-	A	B	C	D
15-	A	B	C	D	31-	A	B	C	D
16-	A	B	C	D					

D. QUESTIONNAIRE TÉMOIN SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE (HIVON et ALLARD)
FEUILLE-RÉPONSE

Encerclez la lettre correspondant à votre choix.

1-	1	2	3	4	5	6
2-	1	2	3	4	5	6
3-	1	2	3	4		
4-	1	2	3	4	5	6
5-	1	2	3	4	5	6
6-	1	2	3	4	5	6
7-	1	2	3	4	5	6
8-	1	2	3	4	5	6
9-	1	2	3	4	5	6
10-	1	2	3	4	5	6
11-	1	2	3	4	5	6
12-	1	2	3	4	5	6
13-	1	2	3	4	5	6
14-	1	2	3	4	5	6
15-	1	2	3	4	5	6
16-	1	2	3	4	5	6
17-	1	2	3	4	5	6
18-	1	2	3	4	5	6

19-	1	2	3	4	5	6
20-	1	2	3	4	5	6
21-	1	2	3	4	5	6
22-	1	2	3	4	5	6
23-	1	2	3	4	5	6
24-	1	2	3	4	5	6
25-	1	2	3	4	5	6
26-	1	2	3	4	5	6
27-	1	2	3	4	5	6
28-	1	2	3	4	5	6
29-	1	2	3	4	5	6
30-	1	2	3	4	5	6
31-	1	2	3	4	5	6
32-	1	2	3	4	5	6
33-	1	2	3	4	5	6
34-	1	2	3	4	5	6
35-	1	2	3	4	5	6
36-	1	2	3	4	5	6
37-	1	2	3	4	5	6

COORDONNEES

Discipline enseignée: _____

Nombre d'années d'expérience au collégial: _____

Homme [ ] Femme [ ]

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A. Le monde intérieur des enseignants, Eres, 1982.

ALLARD, G. HIVON, R. Perception des stagiaires. Document inédit, Université de Sherbrooke, 1984.

BLAKE, R., MOUTON, J-S. Les deux dimensions du management, traduit de l'américain par P. Gomgnand. Les Editions d'Organi, Paris, 1969.

BRUNET, A., QUESNEL, R. Le tutorat centré sur la personne- phase I. Collège Lionel-Groulx, septembre 1987.

BRUNET, A., QUESNEL, R. Le tutorat centré sur la personne - phase II: une grille d'auto-observavtion. Collège Lionel-Groulx, février 1990.

LÉCUYER, R. Le concept de soi. Paris, P.V.F., 1978.

Code de diffusion 1532-0330